

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

(Re)Tratar o brincar pela lente das crianças

Mariana Judite Fonseca de Sousa Dias

Coimbra, 2018

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Mariana Judite Fonseca de Sousa Dias

(Re)Tratar o brincar pela lente das crianças

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, apresentado
ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Fátima Neves

Arguente: Professora Doutora Gabriela Portugal

Orientadora: Professora Doutora Ana Coelho

Fevereiro, 2018

Agradecimentos

À Prof. Doutora Ana Coelho pela atitude de orientação empenhada e rigorosa.

A todas as crianças que participaram neste estudo pela sua disponibilidade, empenhamento e contributo imprescindível à concretização deste trabalho.

Às minhas amigas Marisa Cardoso e Juliana Roda por todo o apoio, conselhos e incentivos, que foram preciosos.

Aos meus amigos, por estarem sempre presentes.

À minha família pelo permanente encorajamento.

Dedico este trabalho ao meu pai, por todo o esforço que fez para me proporcionar a minha formação, à minha irmã Sara por, independentemente de tudo, ter sempre orgulho em mim e me dar força e ao João, pelos sacrifícios a que este percurso o obrigou, pela motivação, compreensão e suporte incondicional.

A Deus, por tornar tudo possível e nunca me deixar desamparada.

(Re)Tratar o brincar pela lente das crianças

Resumo: Embora muitos considerem que o brincar é crucial para o desenvolvimento integral das crianças, esta dimensão da vida das crianças não é suficientemente respeitada já que, apesar de ser valorizada socialmente, não é devidamente compreendida. Por outro lado, a voz das crianças também tem sido ignorada, dada a falta de interesse por parte dos adultos em compreender as suas perspetivas, relativamente ao brincar e à compreensão que fazem do seu mundo. As suas ações e interesses não têm, por isso, sido questionados.

O relatório aqui apresentado teve como objetivo principal ouvir as crianças, sendo concretizado através de uma abordagem de cariz qualitativo. Os dados foram recolhidos com recurso à Abordagem de Mosaico (Clark & Moss, 2005) e a análise dos dados foi conduzida seguindo princípios e procedimentos da Teoria Fundamentada ou Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967), tendo em vista a compreensão das conceções acerca do brincar de dois grupos de crianças, um a frequentar a educação pré-escolar e outro o primeiro ciclo do ensino básico.

Por meio do processo analítico pretendeu-se compreender o entendimento que as crianças têm sobre o brincar, os significados e a importância que lhe atribuem, a forma como brincam e o tempo que é destinado ao brincar.

Palavras-chave: brincar, crianças, abordagem mosaico, grounded theory, aprendizagem

Portraying play with children's lens

Abstract: Many consider playing a crucial part to the whole development of a children, despite of this dimension of their life is not sufficiently respected. The value society gives to it is not adequately understood. On another aspect, the children say has also so far been ignored, as a result of the adults lack of interest towards their perspectives regarding the subject of playing, and the subsequent understanding of their world. Their actions and interests have therefore, and as a result, not been questioned.

The report hereby presented, has the key purpose of listening to the children. For the achievement of such target a qualitative approach has been employed. The data was collected via Mosaic Approach(Clark & Moss, 2005) and subsequently analysed through the principles and procedures established by the Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967), allowing the understanding of the concepts regarding playing in between two children groups, of which one is attending the pre-scholar education and the later one primary education.

The analytical procedures have been used to provide a further understanding of children towards the playing subject and the respective meaning and importance attributed to it, as well as the way in which the play and the time that is allocated towards it.

Key words: play, children, mosaic approach, grounded theory, learning

Sumário

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	1
1.1. Entendimentos acerca do Brincar	3
1.2. O Brincar inserido na Cultura.....	5
1.3. Desenvolvimento associado ao Brincar.....	8
1.4. Relação entre o Brincar e a Aprendizagem	10
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	15
2.1. A Investigação Qualitativa	17
2.2. Abordagem Mosaico.....	19
2.3. Grounded Theory.....	21
2.3.1. Elementos da Grounded Theory.....	21
2.3.2. Formulação do problema e recolha de dados	22
2.3.3. Construção da amostra	22
2.3.4. Codificação e análise comparativa constante.....	23
2.3.5. Teoria	25
3. O ESTUDO: (RE)TRATAR O BRINCAR PELA LENTE DAS CRIANÇAS .	27
3.1. Questões Iniciais da Investigação.....	29
3.2. Seleção da Metodologia e Recolha dos dados.....	29
3.3. Crianças participantes.....	31
3.4. Análise dos dados e Identificação da Teoria Emergente.....	31
3.5. Credibilidade da investigação.....	32

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	33
4.1. Brincar na ótica das Crianças	35
4.1.1. Sentidos do brincar	35
4.1.2. Sentimentos à flor da pele.....	41
4.1.3. Importância do brincar	43
4.1.5. Território da Brincadeira	46
4.1.6. São horas de brincar.....	49
4.1.7. Aprender ou não? Eis a Questão.....	50
5. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	53
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Tour M. Pré-Escolar	36
Figura 2. Tour J. 1º CEB.....	37
Figura 3. Tour M. Pré-Escolar	38
Figura 4. Tour S. 1º CEB	38
Figura 5. Tour F. Pré-Escolar	40
Figura 6. Tour FR Pré-Escolar.....	40
Figura 7. Tour L. 1º CEB	40
Figura 9. Tour J. Pré-Escolar	47
Figura 10. Mapa M. Pré-Escolar.....	47
Figura 11. Tour J. Pré-Escolar	47
Figura 8. Mapa M. Pré-Escolar	47
Figura 14. Mapa L. 1º CEB	48
Figura 13. Tour D. 1º CEB.....	48
Figura 12. Mapa J. 1º CEB.....	48

Introdução

Na sociedade ocidental atual o brincar, ainda que seja valorizado socialmente, não é suficientemente compreendido (Lopes, 2016). Apesar de ser reconhecida a sua importância, o brincar não é valorizado na vida das crianças, muitas vezes por não se ter consciência do impacto e dos benefícios que esta dimensão acarreta. Os investigadores evidenciam a importância de respeitar os ritmos de brincar (Bruce, 1996, como referido em Kernan, 2007). Para tal é essencial proporcionar uma rotina previsível, flexível, garantindo à criança tempo suficiente para brincar e espaços motivantes, tendo em conta os seus ritmos. Por outro lado, a investigação não tem, em geral, tomado em consideração a opinião das crianças, já que as suas perspetivas relativamente ao brincar não têm sido questionadas. É neste contexto que emerge a necessidade de encarar as crianças como partes interessadas, ativas, que conseguem atuar em função dos seus interesses, tendo o direito de ser levadas a sério, uma vez que são capazes de nos dar informações precisas sobre as suas vidas (Liebel, 2012). Como tal, torna-se fundamental recorrer às próprias crianças para perceber as suas motivações, o papel que o brincar ocupa no seu quotidiano e quais as interpretações que fazem do mundo.

O presente relatório foi elaborado no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II. De acordo com o plano de estudos do curso, as unidades curriculares Prática Educativa I e II compreendem três estágios supervisionados, nos quais se devem aprofundar competências efetivas de observação, intervenção, reflexão, comunicação e investigação educativas: um em contexto de creche, outro em jardim de infância (EPE), e outro em contexto de 1º ciclo do ensino básico (1º CEB). Relativamente ao primeiro estágio em creche, este decorreu ao longo do primeiro semestre, o segundo estágio em jardim de infância teve a duração de 13 semanas, perfazendo um total de 195 horas, durante o segundo semestre. O estágio na escola de 1ºCEB teve a duração de 23 semanas, perfazendo um total de 300 horas, distribuídas ao longo do ano letivo, no primeiro e segundo semestre.

Fizeram parte deste estudo um total de 20 crianças. Mais especificamente, o grupo do pré-escolar que participou na investigação foi composto por 11 crianças, das quais 6 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. O estudo estendeu-se também ao primeiro ciclo do ensino básico, tendo participado uma turma de 3º e 4º ano, constituída por 9 crianças. O 3º ano incluía 4 crianças do sexo feminino e 1 do sexo masculino, todos com 8 anos de idade, já o 4º ano era constituído por 2 crianças do sexo feminino e 2 crianças do sexo masculino, com 9 e 10 anos de idade.

Este trabalho nasceu do interesse em ouvir as crianças e as suas perspetivas, com a finalidade de compreender os significados que elas constroem e a importância que o brincar assume nas suas vidas. Tal justifica-se uma vez que as crianças criam conhecimento enquanto brincam, desenvolvem as suas competências, cooperam e socializam com as outras crianças (Pramling Samuelsson, & Pramling, 2013). O título deste relatório “(Re)tratar o brincar pela lente das crianças, fundamenta-se na seguinte razão: (Re)tratar uma vez que esta investigação é um “voltar a tratar” as interpretações das crianças; tratar porque significa discutir, debater e retratar por representar ou descrever com exatidão este tema, revelando os sentidos do brincar.

Em suma, o presente estudo tem o intuito de explorar as perspetivas, ou seja, as crenças e os significados que as crianças retiram das suas experiências, relativamente ao brincar. Com este propósito, surgiram as questões gerais que se seguem: - O que a criança entende que é brincar?; -Quais as conceções das crianças acerca do tempo em que não estão a brincar?; -As crianças têm perceção de que aprendem enquanto brincam?.

As questões descritas representam as questões iniciais, sendo que a sua reformulação e especificação foi sendo determinada pela recolha e análise simultânea dos dados. O estudo aqui desenvolvido estruturou-se por meio da escuta das crianças, tendo os dados sido recolhidos através da Abordagem Mosaico (Clark & Strauss, 2005). A Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) foi o método escolhido para a sua análise, como será explicitado no corpo do relatório. Para a apresentação do

mesmo, a estrutura selecionada foi resultado de uma construção que se foi organizando a partir do processo de investigação.

A estrutura final deste relatório pode ser sintetizada da seguinte forma: A primeira parte é iniciada com um capítulo que procura refletir sobre o brincar, o seu significado, o impacto no desenvolvimento e a importância que este assume na vida das crianças. No segundo capítulo, é apresentado o enquadramento metodológico do estudo, indicando as opções metodológicas tomadas, as suas características, assim como a justificação da sua utilização. No capítulo que se segue, o terceiro, é apresentado o projeto de investigação. Nele são narrados os procedimentos e todo percurso metodológico realizado, mais especificamente, no que diz respeito ao processo de amostragem, aos instrumentos de pesquisa e ao processo analítico. No quarto e quinto capítulos são apresentados os dados e a respetiva análise interpretativa. Por fim, são expostas as considerações finais, em que se sintetiza a reflexão acerca dos dados e todo o percurso do estudo.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Entendimentos acerca do Brincar

Muito se tem discutido acerca do brincar, contudo, a uma definição consensual parece difícil de encontrar (Fleer, 2009, como referido em Yelland, 2011). Tal justifica-se dada a sua complexidade, variedade e natureza (Kernan, 2007). Smith e Pellegrini (2013) afirmam que quase todas as crianças brincam, exceto aquelas que estão desnutridas, privadas de brincar ou que têm deficiências graves. Os autores salientam ainda que entre 2% a 20% do tempo e da energia das crianças, normalmente, é gasto a brincar. Em contextos favorecidos esta percentagem aumenta. Caso as crianças sejam temporariamente privadas de brincar, elas irão brincar mais tempo e vigorosamente quando lhes for dada essa oportunidade.

A conceitualização do brincar como um direito das crianças foi consagrada na Convenção das Nações Unidas em 1989 (Lopes, 2016). A Convenção declara que todas as crianças têm o direito de brincar livremente e, desta forma, os governos de todo o mundo têm a obrigação legal e moral de implementar e respeitar este direito. Smith (2013) diz-nos que brincar é reconhecido como um fenómeno universal, fazendo parte da vida das crianças. O autor interpreta o brincar como uma atividade espontânea, voluntária, na qual as crianças demonstram prazer e que envolve uma combinação de corpo, objeto e relações. O brincar pode também ser descrito como um grande processo interativo através do qual as crianças aprendem sobre si mesmas, o seu ambiente, as outras pessoas e as inter-relações que se estabelecem entre todos. É algo intrínseco às crianças, que as envolve e satisfaz, por ser cativante, implicando a prática de habilidades mentais e/ ou físicos (Yelland, 2011).

Kernan (2007) define o brincar como uma recreação infantil, que é escolhida livremente, sendo “um comportamento dirigido pela própria criança, motivado por necessidades interiores, desejos, mundos e relação com eles, onde as crianças elaboram constantemente uma gama flexível de respostas aos desafios com que se deparam. Ao brincar as crianças aprendem e desenvolvem-se como indivíduos e como membros da sociedade” (p.8). Nesta linha de pensamento, o brincar é encarado como um instrumento de aprendizagem e desenvolvimento, mas também como o meio através do qual as crianças aprendem a ser felizes e a tornarem-se seres humanos mentalmente saudáveis. Consiste, portanto, numa atividade “estruturante na

formação da identidade e da socialização da criança”, transformando-se numa “estratégia privilegiada da comunicação e cidadania das crianças” (Lopes, 2016, p.11). O comportamento de brincar tem sido descrito através de determinados critérios, nomeadamente: como um comportamento espontâneo, voluntário, intencional, prazeroso e gratificante; “feito para seu próprio bem”; incompleto, desajeitado, precoce; executado repetidamente de forma semelhante e iniciado quando uma criança está adequadamente alimentada, vestida, saudável e não se encontra em situação de stress (Samuelsson & Carlsson, 2008).

Kernan (2007) também apresenta algumas características que descrevem a complexidade, variedade e a natureza do brincar, que importa referir: a sua natureza voluntária (as crianças escolhem, tomam decisões e controlam o conteúdo e o tempo); criação de significado (o brincar reflete as aprendizagens das crianças, sendo um contexto para a construção e alargamento dos seus conhecimentos, habilidades, entendimentos); é de baixo risco (a criança tem oportunidade de experimentar e ser desafiada; pode fazer algo que nunca fez ou melhorar o que já fez); espontaneidade e abertura ao mundo circundante (convite para acontecimentos, associado à curiosidade e criatividade); simbólico (permite que a criança transforme a realidade, que faça experiências com as regras e os sentidos da vida real, teste ideias, sentimentos e relações); envolvimento profundo e sustenta a concentração (a criança ao brincar focaliza a atenção no processo, sente-se desafiada e capaz); atividade (há um envolvimento físico com o meio, movimento, ou atividade mental); sociabilidade (satisfação em brincar em conjunto, cooperar com outras crianças ou adultos, embora muitas vezes a criança opte por brincar sozinha); alegria, sentido de humor e emoção (a criança envolve-se a brincar dado que essa atividade é agradável e lhe traz satisfação). Resumindo, o brincar é uma fonte de aprendizagem em diferentes planos, um objeto de prazer, uma via privilegiada de interação com os outros, representando a atividade mais importante da infância (Ferland, 2006). A sensação de prazer pode estar associada às suas características: a novidade, a incerteza e o desafio (Ferland, 2006).

1.2.O Brincar inserido na Cultura

Os entendimentos e as oportunidades para brincar são influenciados por fatores culturais, históricos, pelos valores e política dominante (Kernan, 2007). Brincar está presente em todas as sociedades, sendo considerado um traço universal humano. É um fenómeno intemporal, que atravessa gerações, sendo observado em todas as crianças do mundo (Ferland, 2006).

Contudo, as diferentes culturas valorizam e reagem de forma diferente ao brincar. Ainda que universal, o brincar não se manifesta do mesmo modo em todos os países: os objetos/matérias, a forma de brincar e o tempo que lhe é consagrado pode ser diferente (Ferland, 2006). Neste sentido brincar está intimamente dependente do meio (Ferland, 2006). O brincar pode ser reconhecido pelos adultos como algo que tem consequências importantes para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, e estes envolvem-se na atividade; pode ser visto como uma atividade espontânea das crianças, sendo que aqui os adultos não participam nem interferem; e pode ainda ser encarado como uma atividade espontânea a que lhe é atribuído tempo limitado, porque outras atividades são consideradas mais importantes (Smith, 2003). Assim, a disponibilidade de tempo e espaços, de objetos, e as atitudes dos adultos em relação ao brincar são aspetos contextuais que afetam a duração, frequência e natureza do brincar das crianças (Samuelsson, & Carlsson, 2008). O brincar é extremamente influenciado pelo que é promovido ou constrangido pelos adultos.

O mundo está em contante mudança e deparamo-nos com uma pressão avassaladora, valorizando-se cada vez mais a rapidez, a *performance*, a competição e o êxito social (Ferland, 2006). As crianças são dominadas por expectativas de rendimento, esperando-se que realizem aprendizagens muito precocemente (Ferland, 2006). Por outro lado, os pais demonstram cada vez mais preocupações com a segurança dos seus filhos o que, em certas circunstâncias, leva à limitação de oportunidades para a prática de atividades criativas. Os adultos muitas vezes não dão permissão aos filhos para brincar livremente porque têm receio dos acidentes, ou por não terem tempo de lhes proporcionar esses momentos. A vida moderna tende a limitar estas oportunidades devido ao ritmo de vida dos adultos e seu estilo de vida,

ao envolvimento destes no mercado de trabalho, às condições da habitação, entre outros fatores. Acrescenta-se ainda o facto de estarmos perante o aumento dos brinquedos comerciais e a evolução tecnológica das indústrias que os fabricam, que promovem brinquedos que deixam pouco espaço para a criatividade das crianças na construção e manipulação e que favorecem comportamentos sedentários e menos saudáveis (Samuelsson & Carlsson, 2008). Fernand Raynaud constata que “hoje em dia, quando entramos num quarto de crianças, já não é um quarto, é uma loja de brinquedos” (Fernand, 2006, p. 61).

Os seres humanos são socioculturais, neste sentido, a cultura é afetada e influencia o brincar das crianças, de duas formas: pela assimilação criativa ou pela reprodução interpretativa de aspetos do ambiente social (regras, valores, rotinas) e construção de significados. Por meio do brincar a criança aprende regras, os costumes e os valores que regem o seu ambiente, descobrindo o mundo em que vive (Ferland, 2006). Entende-se, portanto, que as crianças reproduzem e recriam as especificidades do seu ambiente cultural (Smith, 2003). A forma, a frequência e o tipo de brincar varia também consoante a idade das crianças, a sua maturidade cognitiva e física e o género (Armitage, 2005, como referido em Kernan, 2007). Surgem, assim, diferenças de género em relação à escolha de colegas para brincar e às atividades escolhidas. Nos dois primeiros anos de vida, não é muito manifestada a escolha de brincadeiras de acordo com o género (Samuelsson, & Carlssons, 2008). Esta separação, de meninos e meninas em grupos sociais e padrões específicos de brincar inicia-se por volta dos três anos de idade (Pellegrini, 2005, como referido em Kernan, 2007). Começam a surgir preferências por colegas do mesmo sexo, sendo que este facto é, geralmente, atribuído aos processos de identificação social. Há uma tendência para aumentar com a idade e quando as crianças aprofundam a compreensão das diferenças de género. Verifica-se uma propensão para os meninos ocuparem espaços maiores, formarem grupos maiores e envolverem-se em diversos movimentos. Em contrapartida as meninas tendem a ocupar espaços mais restritos, com grupos menores e os temas para brincar são mais variados. Tais evidências podem ser explicadas por uma complexa interação de fatores biológicos e sociais. O facto de, em geral, os meninos serem mais ativos em relação às meninas, constitui

uma explicação biológica (Pellegrini, 2005, como referido em Kernan, 2007). Para além disso, a partir de tenra idade as crianças aprenderem estereótipos de género, normas e práticas culturais sobre os comportamentos dos dois sexos e assimilam a forma como a sociedade espera que se comportem. Assim, desde os primeiros anos, as crianças tentam adaptar-se a essas normas com o intuito de se comportarem de maneira “apropriada ao sexo” (Kernan, 2007, p. 21).

Alguns autores defendem que poderá haver uma relação entre o surgimento de determinada forma de brincar e a idade das crianças. Piaget (1978) partilha desta opinião. Como tal, classifica o desenvolvimento infantil em distintos estádios, identificando três estruturas mentais que surgem no brincar, nomeadamente: jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras. Segundo o autor, a característica principal do jogo de exercícios consiste na repetição e variação de movimentos e ações. Nesta fase a criança tem prazer em explorar o meio e progredir as suas capacidades motoras. Este é a primeira forma de brincar a surgir, no denominado período sensório-motor (desde o nascimento até ao segundo ano de vida). Segue-se o jogo simbólico surgindo pelos dois anos de idade até cerca dos seis anos. Neste momento, as crianças representam as suas experiências por meio de símbolos, recorrendo até a representações fictícias. Portanto, implica uma transformação do real em função da sua própria satisfação. Finalmente, os jogos de regras em que as crianças realizam jogos organizados, estruturados com regras que obrigam ou proíbem determinados comportamentos. Estes jogos surgem a partir dos seis anos, sendo organizados em grupos, implicando a ocorrência de relações sociais.

Smith e Pellegrini (2013) classificam as diferentes formas de brincar. Para estes autores, a primeira forma de brincar desenvolvida pelas crianças é o brincar social, cujo se caracteriza pelas interações lúdicas com os pais ou responsáveis até aos dois anos de idade, e com outras crianças a partir dos dois até aos seis anos de idade, sendo que o nível de interações aumenta ao longo do tempo. Dos dois aos três anos de idade as crianças têm preferência por desenvolver brincadeiras paralelas, ou seja, as crianças brincam ao lado de outras crianças, ocorrendo pouca interação (Smith, 2013). Por volta dos três anos de idade, as capacidades cognitivas das crianças vão-se desenvolvendo, iniciando os jogos socio-dramáticos. Estes

caracterizam-se pela cooperação entre pares, onde cada criança assume determinado papel, representando ações. Dos dois aos seis anos de idade as crianças desenvolvem brincadeiras locomotoras, caracterizadas pelo acentuado envolvimento físico. Porém, Kernan (2007) afirma que as formas de brincar não são determinadas pela idade das crianças, mas pelo seu contexto. Para além disso, as diferentes formas estão relacionadas e numa mesma brincadeira podem emergir várias formas de brincar. As crianças investem tempo e energia a brincar, constituindo uma oportunidade de aprendizagem e uma necessidade. Um aspeto interessante é que tal facto se aplica aos mamíferos em geral, embora os outros mamíferos demonstrem muito menos variedades de formas de brincar do que os humanos (Smith, 2003). Kernan (2007) salienta que brincar tem benefícios no desenvolvimento das crianças, sendo que a sua privação, particularmente entre o nascimento e os sete anos, tem sido associado à falta de habilidades sociais, depressão e agressão, sendo prejudicial para o desenvolvimento cerebral. Elkind (2007) também confirma a importância do brincar para o desenvolvimento saudável, mental e social da criança.

1.3.Desenvolvimento associado ao Brincar

Smith e Pellegrini (2003) afirmam que brincar é algo intrínseco e necessário às crianças. O brincar encontra-se em constante debate e realizam-se tentativas sucessivas para uma melhor clarificação. Coelho e Vale (2017) revelam que a investigação mais recente, no âmbito da psicologia, tem feito sobressair a relação entre o brincar e o desenvolvimento. Aqui é dado destaque especialmente à investigação baseada na teoria de Vygostky e nos seus desenvolvimentos, que explicitam as competências do desenvolvimento envolvidas no brincar, nomeadamente competências metacognitivas, de autorregulação e dos processos socioculturais. São estas abordagens que têm apoiado a reconceptualização do brincar.

Conforme Kernan (2007) refere, há um consenso entre os teóricos que o brincar pode dar um importante contributo para o desenvolvimento das crianças. Fromberg e Bergen (2006, como referido Kernan, 2007) defendem essa posição,

mencionando que o brincar representa e integra experiências físicas, sociais, emocionais e cognitivas que favorecem o desenvolvimento. Para tal, as crianças envolvem-se em diversas formas de brincar, como por exemplo: interação de forma cooperativa com adultos, cuidadores e colegas; utilizam e manipulam objetos para criar algo; resolvem problemas; realizam construções, experimentam; atuam com papéis, através da imitação e faz de conta inventando histórias; interpretam e representam o conhecimento dos outros; transformam a realidade e experimentam significados, ideias e sentimentos; atribuem sentido ao mundo e, na maioria das vezes, envolvem-se em exercícios físicos, que fortalecem os músculos, a força, resistência e habilidade. Brincar é uma motivação humana básica, que afeta positivamente a criança por ser uma condição para o seu bem-estar e desenvolvimento.

Utilizando as suas habilidades criativas, a criança decide o que é a realidade, transforma-a e adapta-a aos seus desejos (Ferland, 2006), constituindo o brincar a primeira linguagem da criança, por ser o meio pelo qual se expressa. O brincar torna-se cada vez mais complexo e social com o decorrer do tempo, sendo que a criança afirma as suas próprias ideias e opiniões ao brincar, experimenta um sentimento de controlo sobre o ambiente e as próprias ações, definindo sozinha o tema, o início, o desenvolvimento e o fim da sua brincadeira (Ferland, 2006). Posto isto brincar constitui um momento propício ao desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de adaptação da criança (Ferland, 2006). Apresenta-se como um meio através do qual as crianças exploram o mundo, investigam as suas propriedades e constroem entendimentos sobre o seu funcionamento (Hoisington, 2007).

1.4.Relação entre o Brincar e a Aprendizagem

Gonzales-Mena (2008, como referido em Yelland, 2011, p.4) afirma que brincar é um “meio rico e variado para a aprendizagem”, constituindo um veículo para o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional das crianças (Yelland, 2011). O entendimento que o brincar proporciona aprendizagem e o desenvolvimento de competências, tem suscitado questões.

Pramling Samuelsson e Pramling (2013) relativamente ao brincar e à aprendizagem referem que esta relação tem sido marcada por duas tradições dentro do panorama das tendências pedagógicas que dominaram a Europa. Numa posição, encontra-se a tradição firmada sobretudo em Froebel, assim como nas suas ideias sobre o desenvolvimento global da criança: a ideia da criança ativa e do brincar como veículo para a aprendizagem e para as crianças conhecerem e darem sentido ao mundo. De salientar, que esta é a perspetiva preponderante nos países escandinavos. Numa outra posição, um movimento originário na Grã-Bretanha, das denominadas infant schools, caracteriza-se por ser mais focado na aprendizagem de conteúdos, através de lições curtas. Nesta perspetiva, o brincar é entendido como meio de descontração entre lições (Coelho & Vale, 2017). Para além das tradições referidas, atualmente, cada vez mais se verifica uma pressão de crescente responsabilização das crianças para exporem as habilidades académicas e os conhecimentos, uma diminuição da acessibilidade dada às crianças para frequentarem ambientes ao ar livre, assim como uma expansão do uso das tecnologias, com o aumento da supervisão das crianças (Ginsburg, 2007, como referido em Kernan, 2007). Tal facto coloca em causa o papel e a posição do brincar, afastando-o das experiências das crianças. Kernan (2007) afirma que, caso as crianças sejam privadas de brincar e lhes seja imposta uma abordagem extremamente focalizada em habilidades académicas, tal irá criar, com maior probabilidade, oportunidades para as crianças terem insucesso, promovendo perceções negativas sobre as suas competências. A autora acrescenta ainda que muitas vezes o brincar é rejeitado em favor do trabalho ou, por outro lado, é apresentado como forma de recompensar um “bom” trabalho. Estas evidências, que traduzem incertezas quanto ao brincar, fizeram com que alguns autores se interessassem por este assunto.

Nesta linha de pensamento, Pramling Samuelsson e Carlsson (2013) introduziram o conceito de *playing-learning child*, propondo uma pedagogia, que corresponde à ideia de “criança que não separa o brincar da aprendizagem” (Samuelsson & Pramling, 2013, p.2), mas que se relaciona com o mundo de forma lúdica, cria ideias, fantasia e que, simultaneamente, explora a realidade e cria significados. Brincar transforma-se numa ferramenta essencial para a educação das crianças, constituindo um fator promotor da aprendizagem (Smith, 2003). Tal justifica-se uma vez que auxilia as crianças a desenvolverem habilidades relacionadas com os diversos saberes, a resolver problemas, desenvolver a concentração e ainda gera experiências de aprendizagem social, permitindo também que as crianças se expressem (Lohmander, & Samuelsson, 2015). Jean Epstein (1996, como referido em Ferland, 2006, p.41) diz-nos que “a criança não brinca para aprender, aprende “porque brinca”. Enquanto brinca, a criança desenvolve um *saber-fazer* e um *saber-ser*, aptidões e atitudes que utilizará em diversas situações do seu quotidiano, treinando-se para a vida real (Ferland, 2006).

Em Portugal o brincar ocupa um lugar pouco evidente no currículo, como o comprovam alguns documentos oficiais. O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que segundo a lei nº46/1986 de 14 de outubro, se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. No pré-escolar não existe um currículo pré-estabelecido, cabendo a cada educador construí-lo e geri-lo, consoante os interesses, necessidades, saberes e contextos em que é construído (ME). Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica, constitui um dos objetivos da educação pré-escolar, segundo a Lei de Bases. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar apresentam ao educador princípios orientadores, referindo que a articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem “ assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade

rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (OCEPE, 2016, p.11). É ainda salientado que o/a educador/a deverá promover o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo. Quanto ao ensino básico, este tem a duração de 9 anos, sendo iniciado aos seis anos de idade. Na Lei de Bases, o brincar não é explícito nos seus objetivos neste nível de ensino, uma vez que envolve o cumprimento de um programa em cada ano de escolaridade. O brincar fica destinado apenas aos tempos livres, como os intervalos. Porém, não é impeditivo adotar abordagens lúdicas quando se considerar pertinente. Saliente-se que um currículo rico em oportunidades de brincar é fundamental para programas de qualidade nos primeiros anos, pois, possibilita um contexto onde as crianças são capazes de: explorar, desenvolver, representar; usufruir de experiências que os ajudam a dar sentido ao mundo; a praticar, construir ideias, conceitos, habilidades; aprender a controlar os impulsos; a entender a necessidade de regras; a estar sozinho ou acompanhado, a cooperar e evidenciar os seus sentimentos; a assumir riscos e cometer erros; a pensar de forma criativa e imaginativa; resolver problemas e a expressar medos e ansiedades (Yelland, 2011).

Estando o brincar integrado com a aprendizagem e socialização das crianças, os adultos envolvidos na sua vida, tanto pais como educadores e professores, devem ser incentivados a desenvolver diferentes estratégias que favoreçam as experiências do brincar das crianças (Smith, 2003). Assim, os educadores e professores, devem fazer uma correspondência entre o que pode ser aprendido através do brincar e o currículo escolar, criando ambientes para brincar que promovam e reforcem a aprendizagem das crianças. Como todas as formas de brincar oferecem distintas oportunidades, um programa que proporcione diferentes experiências, num ambiente estimulante em que as crianças possam brincar e aprender, é crucial. Tanto no jardim-de-infância assim como no primeiro ciclo do ensino básico, o brincar tem um importante papel na educação das crianças. Em todos os currículos, este deve ser uma dimensão que assume grande importância. O currículo e a pedagogia têm um papel decisivo no desenvolvimento das crianças, como tal, uma vez que os primeiros

anos são fundamentais para a aprendizagem futura, “brincar pode ser uma parte central de uma abordagem orientada para a aprendizagem” (Lohmander & Samuelsson, 2015, p.20). Esta dimensão deve ser incluída nos currículos não só porque as crianças gostam de brincar, mas também pelas suas características voluntárias, experimentais, pela importância que tem para a formação da identidade, da expressão e da aprendizagem social (Bennett, 2005, como referido em Kernan, 2007).

Hoihington (2007) apresenta algumas estratégias que o educador/professor deve ter em conta para construir um currículo baseado no brincar, que incidem sobre: configurar um ambiente que estimule a construção do brincar; fornecer materiais que explorem a criatividade; criar tempo e programação para discussão/reflexão e utilizar estratégias educativas que ajudem as crianças a refletir e a pensar profundamente sobre as experiências. Tendo em vista estas indicações brincar deve ser um processo ativo, no qual a aprendizagem das crianças é promovida. Para que a criança brinque, tem que se sentir confiante, num ambiente tranquilizador, onde se sinta segurança, necessitando de adultos à sua volta que valorizem o brincar e reconheçam a sua importância (Ferland, 2006). Seja qual for a orientação pedagógica que se escolha, é importante proporcionar um espaço que esteja em sintonia com o brincar e que ofereça qualidade nas experiências. Implica proporcionar condições espaciais para apoiar o brincar tanto no exterior como no interior, considerar atividades individuais e em grupo, garantir flexibilidade e transformabilidade de materiais, sendo que o objetivo principal consiste em fornecer interessantes momentos para brincar, seguros, que incentivem e motivem todas as crianças, dando-lhes liberdade para serem criativos e se desenvolverem (Kernan, 2007). Brincar ao ar livre é igualmente importante, dado que proporciona experiências impossíveis de realizar no interior (Ferland, 2006). Os materiais e objetos colocados ao dispor das crianças não devem impor uma ação precisa, mas sim permitir que estas se mexam, usem as mãos, se concentrem, imaginem, se expressem, socializem e devem encorajar a criança a utilizar as suas capacidades e imaginação, descobrindo várias funções para o mesmo objeto/material (Ferland, 2006). É importante salientar que “o brinquedo não faz a brincadeira e a brincadeira nem sempre requer brinquedos” (Ferland, 2006, p.122).

Implica ainda reconhecer que a criança precisa de tempo, tempo livre para o gerir como pretender, para decidir a que quer brincar e como quer fazê-lo (Ferland, 2006).

Yelland (2011) acrescenta também que brincar é vital para a aprendizagem, portanto, “é vital na escola” (p.5). Segundo a autora as crianças divertem-se enquanto brincam, contudo torna-se pertinente perguntar que tipo de aprendizagem ocorre nesse momento, quais as conexões que estão a ser feitas e como são articuladas e ampliadas as aprendizagens. Por outro lado, a perspetiva da criança está intimamente relacionada com as ações do educador/professor, sendo que o conhecimento se torna uma relação entre a criança e o seu mundo (Hundeide, 2003 como referido em Samuelsson & Carlsson, 2008). Portanto, o contexto, a experiência, a situação, a familiaridade e as relações com os outros, têm muito significado, influenciando a forma como as crianças fazem sentido do mundo que as rodeia.

Para que uma criança construa significados, são colocadas exigências sobre o educador/professor. Estas exigências implicam que o adulto: conheça as crianças (o seu desenvolvimento e a família, os seus interesses, as suas experiências); faça um esforço para ouvir e observar as crianças e estar disposto a ver e compreender as suas interpretações e ainda, respeitar as experiências, o conhecimento e a sua competência (Pramling Samuelsson & Carlsson, 2008). Levando-se em conta estes aspetos, esse apoio deve incluir: estímulo dos interesses das crianças; fornecimento de recursos de alta qualidade; ouvir e responder; questionar as crianças; utilizar vocabulário chave; encorajar, elogiar, tranquilizar, valorizar e celebrar as realizações das crianças (Drake, 2005 como referido em Kernan, 2007). Brincar, acompanhado pelo professor, possibilita que o interesse das crianças seja focado para refletir sobre algo. Uma das dimensões vitais do brincar e da aprendizagem é a criatividade, o que significa que a tarefa do professor consiste em “tornar visível o invisível para as crianças” (Pramling Samuelsson e Carlsson, 2008, p.635). A criança necessita de tempo, espaço, materiais, de parceiros, mas acima de tudo, que o seu ambiente conceda a devida importância ao brincar (Ferland, 2006). Como tal, o adulto é responsável por dar apoio e inspiração, desafiar e estimular a vontade da criança e o desejo de descobrir (Pramling Samuelsson, & Pramling, 2013).

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1.A Investigação Qualitativa

O capítulo que se segue pretende sintetizar as metodologias escolhidas. A seleção da abordagem qualitativa justifica-se uma vez que esta oferece a possibilidade de evidenciar, explicitar e interpretar os significados que as crianças atribuem ao brincar, adequando-se aos objetivos deste estudo e ao assunto por ele (re)tratado.

No campo da educação, os estudos qualitativos divulgaram-se no final dos anos 60 do século XX (Godoy, 1995). Segundo Godoy (1995), para os autores Dezin e Lincoln, a investigação qualitativa tem sido associada a diversas perspetivas teóricas e paradigmáticas como o interacionismo simbólico, o interpretativismo e a hermenêutica, bem como a um conjunto de práticas, como são exemplo a investigação etnográfica, naturalista, os estudos de caso e a grounded theory. Os autores referem que este é um processo interpretativo que não tem nenhuma metodologia específica, podendo utilizar um vasto conjunto de métodos, como por exemplo: os da etnografia, da fenomenologia, do feminismo e da psicanálise. Amado (2014) esclarece que o cerne da investigação qualitativa é a compreensão dos significados, das crenças, opiniões, representações, perspetivas e conceções, que os indivíduos fomentam nas suas ações, relativamente aos outros e aos contextos.

O qualitativo “implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente, nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (Dezin & Lincoln, 2014, como referido Amado, 2014, p.15). Dada a complexidade das ações e da realidade dos indivíduos, a simplificação de tais fenómenos em variáveis manipuláveis não se revelaria apropriada à sua definição. Portanto, a investigação qualitativa reflete uma visão holística da realidade que se investiga, integrando-a no contexto histórico, socioeconómico e cultural onde se desenvolve.

Silva (2013) refere que neste tipo de metodologias, existe uma grande intervenção do investigador, que assume um papel central. O investigador “deve aprender a usar a sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de

observação, seleção, análise e interpretação dos dados recolhidos” (Godoy, 1995, p.62). Os investigadores pretendem traduzir, da forma mais fiel possível, as ações e experiências dos participantes (Craveiro, 2017). Para tal, “realçam a natureza socialmente construída da realidade e procuram respostas a questões em torno de como a experiência social é criada e lhe é conferido um sentido” (Dezin & Lincoln, como referido em Amado, 2014, p.305). O método da abordagem qualitativa “ênfatisa o interpretativismo, a importância de estudar o todo, focando-se na experiência subjetiva dos indivíduos, estudando como as pessoas percebem, criam e interpretam o seu mundo” (Resende, 2016, p.51).

Resende (2006) explicita algumas dimensões da investigação qualitativa propostas por Creswell (2007), que sintetizam esta metodologia, a saber: a abordagem qualitativa é realizada num ambiente natural, sendo que a recolha de dados é executada no contexto onde os participantes experienciam o problema. Nesta abordagem é privilegiada a interação direta. O investigador é um instrumento crucial para recolher dados; esta investigação implica múltiplas fontes de palavras e imagens e a análise dos dados é indutiva, recursiva e interativa, o que implica uma dinâmica circular de progressiva abstração e de regresso aos dados.

Assim, a investigação qualitativa engloba vários métodos, sendo que a tomada de decisões dependem da questão do estudo, do contexto e do que o investigador consegue realizar, não existindo nenhum padrão (Godoy, 1995). É um processo emergente, em que o percurso vai sendo construído consoante o avançar da investigação (Silva, 2013). Como exemplifica Silva (2013), o desenvolvimento da investigação é comparado a um funil, dado que, no início existem focalizações amplas, que vão ficando cada vez mais estreitas e nítidas no decorrer do processo.

2.2. Abordagem Mosaico

Poucos estudos consideram o ponto de vista e as experiências das crianças, contudo, o interesse na sua participação tem aumentado consideravelmente. Clark e Moss (2005) propuseram a abordagem mosaico que consiste numa metodologia para ouvir as crianças. Esta abordagem reúne um conjunto de ferramentas verbais e visuais com o intuito de revelar as perspetivas das crianças, a partir de materiais produzidos pelas próprias, assumindo o papel de fabricantes de significado e exploradores do ambiente. As crianças são a principal fonte de conhecimento por serem “especialistas” das suas próprias vidas. A denominação “abordagem mosaico” foi escolhida com o propósito de representar a união de diferentes peças/pedaços ou perspetivas, a fim de construir uma imagem dos mundos das crianças, tanto de forma individual como coletiva (Clark, 2005). Diversas perspetivas teóricas e práticas influenciaram o desenvolvimento da abordagem mosaico. Uma delas foi a sociologia da infância que defende a criança ativa, explorando as perceções das crianças, as suas vidas, os seus interesses, prioridades e preocupações. As técnicas de pedagogia participativa foram outra influência, assim como as perspetivas teóricas exploradas nas instituições pré-escolares Reggio Emília, que defendem a noção de criança competente e a pedagogia da escuta e dos relacionamentos. O pedagogo e fundador de Reggio Emília, Loris Malaguzzi, encara a criança como “criança rica”, forte e eficaz, capaz de se expressar através das suas “cem linguagens” (Clark, 2005).

A abordagem mosaico abrange um leque de características que importa referir, nomeadamente: multimétodo- reconhece as diferentes vozes ou linguagens da criança; participativa- trata as crianças como peritos e agentes das suas vidas; reflexiva- inclui crianças, profissionais e pais para refletir sobre o significado, abordando a questão da identificação; adaptável- pode ser aplicada numa variedade de instituições e contextos de educação de infância; focada nas experiências de vida das crianças- pode ser utilizada para uma variedade de fins relacionados com a vida das crianças; incorporado na prática- quadro de escuta que tem o potencial para ser usado como ferramenta de avaliação e ser integrada na prática educativa (Clark, Mcquail, & Moss, 2003). Do desenvolvimento da abordagem mosaico, emergiram

três questões fundamentais sobre ouvir as crianças (Clark, 2003). A primeira incide sobre a questão do poder. Segundo esta abordagem, encarar a criança como impotente e vulnerável pode levar as crianças a não expressar as suas perspetivas e interesses. Esta metodologia inclui um elemento de inversão de papéis para os adultos. As crianças participam como documentalistas, fotógrafos e comentadores, desempenham um papel ativo, assumindo a liderança e dando significado ao que as rodeia. Surge também a questão das “cem línguas”. As crianças expressam-se através de uma série de meios multissensoriais, de forma mais eficaz e abrangente. Por fim, a visibilidade, ressaltando a importância da documentação, dado que esta constitui um advogado poderoso para espelhar as competências das crianças. A abordagem mosaico concilia a metodologia tradicional de observação e entrevistas, com a introdução de ferramentas participativas. Esta metodologia encara criança como competente, comunicadora, detentora de direitos e construtora de conhecimento. Para a sua implementação, o processo engloba três fases: na primeira são reunidas as perspetivas das crianças, sendo focada na recolha da documentação; a segunda fase é o momento de discutir e rever o material, havendo espaço para o diálogo, para a reflexão e interpretação e reúnem-se as diferentes peças de informação; na última e terceira fase, são tomadas decisões: sobre questões de continuidade e mudança (Clark, Mcquail, & Moss, 2003).

De acordo com Clark (2005), a abordagem mosaico reúne um leque de métodos que podem ser escolhidos para a recolha de dados. De uma forma sucinta, a *observação* é uma ferramenta para a compreensão das crianças, das suas necessidades e interesses. As *entrevistas* constituem um espaço para incluir conversas formais com as crianças sobre as suas vidas. As *tours* proporcionam uma ativa aproximação à escuta. As crianças conduzem o percurso e registam-no por meio de fotografias, desenhos, vídeos e gravações, acerca dos lugares mais importantes. Nos *mapas* reúnem-se os materiais construídos pelas crianças. Estes evidenciam formas de registar e representar o percurso, apresentando um registo visual que reflete as suas experiências. Este método “pode fornecer informações valiosas sobre o ambiente das crianças, porque se baseia nas características que consideram importantes, portanto, pode levar a uma boa discussão sobre aspetos da

sua vida que talvez não emergem tão facilmente em palavras” (Hart, 1997, como referido em Clark, 2005, p.49). Por fim, *a manta ou tapete mágico* traduzem espaços de reflexão e observação sobre os momentos mais marcantes para as crianças. Para tal, comentam, observam e integram imagens como catalisadores para a discussão. Cada ferramenta constitui uma peça do mosaico. As crianças constroem o mosaico da sua vida.

2.3.Grounded Theory

A Grounded Theory constitui uma metodologia que implica a utilização de um leque de procedimentos sistemáticos e rigorosos, de recolha e análise de dados que sustentarão o desenvolvimento de uma teoria fundamentada (Fernandes, 2001). Segundo Fernandes (2001), esta abordagem tem a particularidade de se centrar na dimensão humana da sociedade, assim como nos significados e perspetivas que os indivíduos atribuem às suas experiências, ao seu contexto real. A grounded theory foi originalmente desenvolvida pelos sociólogos Glaser e Strauss. Fernandes (2001) afirma que a criação deste modelo de investigação se deveu ao facto de estes autores se mostrarem insatisfeitos com os modelos prevalecentes, por estes não apresentarem uma relação com o processo de investigação, fazendo sobressair a falta de correspondência com a realidade estudada. A grounded theory evidencia uma complexidade nos seus procedimentos, como o comprova o facto de a análise dos resultados ser provisória, o que implica a verificação da análise junto dos dados, tratando-se de uma metodologia emergente. Uma característica que a difere de outras metodologias qualitativas consiste no facto de esta se centrar na construção de teoria, contrariamente a outras que se centram na verificação (Fernandes, 2001).

2.3.1. Elementos da Grounded Theory

A grounded theory é constituída por três elementos denominados: os conceitos, as categorias e as hipóteses. Corbin e Strauss (1990) definem os conceitos como unidades básicas de análise. O objetivo não é que as teorias sejam construídas com os acontecimentos observados ou relatados tal como surgem, mas sim através da conceptualização dos dados. Neste sentido, os acontecimentos, eventos ou incidentes

são encarados como potenciais indicadores de fenómenos, dando origem aos conceitos. O investigador atribui nomes aos incidentes que identifica ao analisar os dados, agrupando-os e classificando-os. Relativamente às categorias “os conceitos que pertencem ao mesmo fenómeno, podem ser agrupados para formar categorias” (Corbin & Strauss, 1990 p.7). As categorias devem ser baseadas nos dados e “são as pedras angulares” para o desenvolvimento de uma teoria (Corbin & Strauss, 1990, p.7). As hipóteses são formuladas através das relações entre os conceitos e as categorias.

2.3.2. Formulação do problema e recolha de dados

Definir o problema e as questões que orientarão a investigação, consiste no primeiro passo a ser realizado (Fernandes, 2001). Assim, o investigador identifica um acontecimento com a finalidade de o compreender de acordo com sujeitos que o experienciam. De seguida são definidos os limites do fenómeno que se pretende estudar, formulando questões com alguma abertura, para que o percurso de análise seja flexível e profundo. A definição do problema e as questões que o retratam evoluirão no decorrer da análise. A investigação é iniciada a partir de questões gerais e o problema da investigação surge a partir dos dados (Fernandes, 2001). A recolha dos dados que pode ser efetuada através de várias fontes: entrevistas; observação, análise documental ou uma combinação de diversas fontes (Coelho, 2004).

2.3.3. Construção da amostra

A construção da amostra é uma orientação para o investigador direcionar o processo de recolha, organização e interpretação dos dados, com o objetivo de alcançar a sustentação teórica. Corbin e Strauss (1990) definem este processo como o momento onde os dados são recolhidos e o investigador os analisa, para fundamentar a teoria emergente. O investigador coloca o seu conhecimento de lado, para conseguir que a teoria surja, estando aberto ao inesperado, à novidade (Gasque, 2007). Os dados devem ser recolhidos e analisados de forma simultânea até atingir a chamada saturação teórica. Esta designação significa que quando se alcança esta fase, não são encontrados mais dados relevantes, ou estes começam a ser repetitivos. O investigador utiliza a sua “sensibilidade teórica”, evidenciada na capacidade para olhar para os dados com perspicácia e imaginação, sendo capaz de verificar a

relevância dos mesmos e avaliar a sua importância para o estudo (Corbin & Strauss, 1990, como referido em Gasque, 2007). A seleção da amostra baseia-se nas pessoas que podem ser essenciais para o desenvolvimento da teoria. Não sendo selecionada previamente na totalidade, a amostra é construída através das questões que vão surgindo, quando se considera que tem interesse para o fenómeno estudado (Corbin & Strauss, 1990). Pese embora o número de pessoas seja dependente do acesso, do tempo e dos recursos disponíveis, o procedimento apropriado consiste em ir analisando as entrevistas e ir selecionando a amostra, até atingir a saturação teórica.

2.3.4. Codificação e análise comparativa constante

A interpretação de dados constitui o cerne da pesquisa qualitativa, sendo que o seu propósito é o desenvolvimento de uma teoria. A codificação diz respeito aos procedimentos que são utilizados para analisar os dados recolhidos (Gasque, 2007).

Os procedimentos da grounded theory levam à interpretação com rigor e exatidão dos dados e permitem a sua concetualização de forma criativa. O princípio central da grounded theory debruça-se sobre o método de análise comparativa constante, também desenvolvido por Glaser e Strauss (Gasque, 2007). Podemos descrevê-lo como uma deslocação contínua entre a construção do investigador e o regresso aos dados. Strauss e Corbin (1990) enumeram os objetivos dos procedimentos de codificação, sendo estes: construir uma teoria, ao contrário de verificá-la; facultar aos investigadores ferramentas de análise rigorosas para alcançar a qualidade da pesquisa; auxiliar os investigadores a lidar com as conceções prévias no decorrer do processo de pesquisa; promover uma fundamentação densa e desenvolver a sensibilidade para a geração de uma teoria que represente a realidade (Gasque, 2007). Os autores acrescentam que existem três procedimentos que podem ser integrados na análise dos dados, denominados: codificação aberta; codificação axial e codificação seletiva. Estes procedimentos são formas distintas de tratar dados, mais do que etapas extremamente marcadas, claramente distintas e temporalmente separadas (Corbin & Strauss, 1967). Codificação aberta é um processo analítico, segundo Corbin & Strauss (1990) no qual se identificam conceitos e estes são desenvolvidos relativamente às suas propriedades (atributos ou características) e dimensões. Para o investigador realizar este processo terá que analisar, comparar,

conceptualizar e categorizar os dados. Numa primeira fase, o investigador terá que decompor os dados em unidades de análise e questionar-se acerca das mesmas (Fernandes, 2001). Strauss e Corbin (1990) sugerem que sejam colocadas questões para classificar dados, a fim de procurar semelhanças e diferenças entre cada incidente, como são exemplo: “o que é isto? O que representa?”. Tal facto implica uma atitude de curiosidade, impondo competências de observação e atenção focalizada (Fernandes & Maia, 2001).

Na fase seguinte, agrupam-se os conceitos em categorias (Strauss & Corbin, 1990). As categorias reúnem conceitos que estabelecem relações semelhantes entre si. Esta associação é provisória, pois podem surgir conceitos que não são exclusivos e integram-se em diferentes categorias. O nome dado à categoria deve incorporar os conceitos mais específicos. Para identificar uma categoria, o investigador analisa linha a linha, especificando a categoria e definindo as suas características no contexto do fenómeno em estudo. Este processo “assenta num questionamento constante dos dados, na concetualização das respostas encontradas, voltar atrás no sentido de detalhar as análises efetuadas e especificar as categorias construídas, questionando e verificando até à saturação deste processo (Fernandes & Maia, 2001, p.58). A etapa que se segue é o processo intitulado por Strauss e Corbin (1990) de codificação axial. Esta consiste no momento em que o investigador aperfeiçoa e diferencia as categorias que construiu no processo anterior (codificação aberta). Com este intuito, seleciona as categorias que considera mais importantes e coloca-as como fenómeno central, com vista a relaciona-las com as restantes categorias e subcategorias. A definição da estrutura hierárquica entre categorias dá suporte à teoria construída (Fernandes & Maia, 2001).

A terceira etapa de codificação, denominada codificação seletiva, visa integrar as categorias a um nível mais abstrato, sendo que o objetivo consiste em criar a categoria principal, em torno da qual as restantes categorias podem ser agrupadas e integradas. O investigador observa a lista de categorias e avalia qual delas pode englobar todas as outras (Gasque, 2007). O segundo passo sugerido por Strauss e Corbin (1990), diz respeito ao estabelecimento de relações entre as subcategorias e a categoria central, através do paradigma: condições (incidentes,

acontecimentos responsáveis pelo desenvolvimento do fenómeno); contexto (conjunto de propriedades do fenómeno); estratégias de ação/interação (estratégias para gerir, lidar, responder ao fenómeno) e as consequências (resultados). Pretende-se assim, identificar as categorias que pertencem a cada dimensão do paradigma, ordenando-as desta forma. As distintas fases da grounded theory ocorrem em simultâneo no decorrer de todo o processo, sendo que o investigador tem sempre oportunidade de ir realizando modificações. Os procedimentos “não são mecânicos e automáticos”, devem ser aplicados com flexibilidade consoante as circunstâncias, sendo que a sua ordem pode variar (Strauss & Corbin, 1990, como referido em Fernandes, 2001 p.63). Os memorandos consignados na grounded theory dizem respeito aos registos escritos das análises dos investigadores e expressam o pensamento sobre os dados e as relações entre os conceitos. Consoante os objetivos, poderão assumir diferentes formas: notas de códigos (acerca dos conceitos e do processo); notas teóricas (pensamento dedutivo e indutivo sobre propriedades, relações, categorias relevantes); notas metodológicas (diretrizes para o próprio investigado); diagramas lógicos e integrados (representação visual do pensamento analítico das relações entre categorias). Os memorandos “não são simplesmente sobre “ideias”, estão envolvidos de formulação e revisão da teoria durante o processo de pesquisa” (Corbin & Strauss, 1990, p.21).

2.3.5. Teoria

No decorrer de todo o processo da grounded theory, até chegar a esta fase, o investigador construiu vários instrumentos de análise como os memorandos, os diagramas, os registos acerca das relações entre as categorias, assim como uma história global. Coloca-se a questão “como traduzir esse material analítico de forma clara e efetiva para que outros possam beneficiar ao utiliza-lo?” (Strauss & Corbin, 1990, como referido em Gasque, 2007). As ferramentas anteriormente mencionadas serão a base para a escrita da teoria que constitui a última fase desta metodologia. Strauss e Corbin (1990) afirmam a grounded theory capacita o investigador para desenvolver teorias sociológicas, alcançando a significação, compatibilidade entre teoria e observação e a capacidade de generalização, precisão, rigor e verificação.

3. O ESTUDO: (RE)TRATAR O BRINCAR PELA LENTE DAS CRIANÇAS

3.1. Questões Iniciais da Investigação

Um estudo pode ser avaliado pela validade, confiabilidade e credibilidade dos dados, pela adequação do processo segundo qual a teoria é construída e pela fundamentação empírica utilizada (Gasque, 2007). Em virtude dos factos mencionados, este capítulo tem o intuito de clarificar os princípios orientadores e o processo do estudo.

Com a finalidade de traçar os limites da investigação, foram analisadas algumas noções, através da revisão da literatura efetuada, relativamente: ao significado de brincar, aos seus benefícios e formas de brincar (Smith, 2013; Samuelsson & Carlsson, 2008; Kernan, 2007). Levando-se em consideração que a literatura deve constituir apenas um recurso limitado, esta foi utilizada apenas para orientar a investigação, evitando o risco de condicionar as interpretações dos dados. Por conseguinte, a exploração destas noções foi um indutor que auxiliou na elaboração das questões iniciais deste estudo. Considerando que as crianças são competentes, capazes de demonstrar quais as suas perspetivas e que o brincar é das dimensões mais importantes da sua vida, este estudo debruçou-se sobre a exploração das conceções das crianças acerca do brincar, que inferem a partir das suas experiências. Assim sendo, surgiram as seguintes questões iniciais: - O que a criança entende que é brincar?; -Quais as conceções que as crianças têm do tempo em que não estão a brincar?; -As crianças têm perceção de que aprendem enquanto brincam?. No decorrer da investigação, estas questões foram sendo reformuladas, ficando cada vez mais específicas, consoante a recolha e a análise dos dados, realizando-se consecutivas adequações.

3.2. Seleção da Metodologia e Recolha dos dados

Ao efetuar várias pesquisas, deparamo-nos com a escassez de estudos que se interessam pelas perspetivas das crianças. As questões de investigação do estudo também se apresentavam abrangentes. Tendo em conta estes argumentos e uma vez que a grounded theory “extrai das experiências vivenciadas pelos atores sociais aspetos significativos, possibilitando interligar constructos teóricos, potencializando a expansão do conhecimento” (Dantas, Leite, & Stipp, 2009, p.2), fez todo o sentido enveredar por esta metodologia. A abordagem mosaico correspondeu à finalidade

deste estudo, por ouvir a voz das crianças e considerar os seus pontos de vista. Pretendeu-se uma adequação à especificidade dos dados que se pretendiam recolher.

No estudo aqui apresentado foram implementados vários procedimentos, nomeadamente: as entrevistas, as *tours*, os mapas e, por fim, as mantas. Para o efeito, as crianças foram responsabilizadas pela recolha dos dados. A primeira fase consistiu na recolha do material, sendo que a investigação foi iniciada pelas *entrevistas*. Este recurso constitui o meio mais apropriado para recolher dados, dado que motiva o entrevistado, é um meio flexível para colocar questões, permite controlar a situação e avaliar a validade das respostas consoante a postura do entrevistado (Lodi,1991). As entrevistas foram de carácter informal, contudo, implicou a construção de um guião que compilou os pontos que deviam ser focados, de acordo com os objetivos do estudo e com as questões de investigação, servindo de orientador para conduzir e delimitar a entrevista. As entrevistas foram realizadas pela investigadora, e o local das mesmas foi escolhido pelas próprias crianças, com vista a assegurar o seu conforto e implicação. Estas foram gravadas para não se correr o risco de perder qualquer elemento referido pelos entrevistados e permitir um maior envolvimento de ambas as partes. Posteriormente foram transcritas na íntegra para futura análise e interpretação. No que diz respeito às *tours*, cada criança conduziu a investigadora num percurso, pelos locais da instituição onde brincava. Às crianças foi-lhes atribuída a responsabilidade de registar todo o percurso por meio de fotografias. Com essa finalidade, escolheram quais os locais preferidos para brincar, tal como os menos escolhidos, explicando de que forma brincam em cada um dos locais. Relativamente aos *mapas*, quando terminado o percurso, cada criança representou essa viagem por meio de desenhos, apresentando um registo visual da experiência. Finalmente, na *manta*, as crianças reuniram-se para observar e refletir sobre os momentos mais marcantes, comentando e observando os materiais por elas construídos.

Foi destinado um dia por cada criança para a realização da entrevista, da *tour* e do mapa. Relativamente à manta mágica, foi estipulado um momento, no final de todas as crianças terem realizado as etapas anteriores, para ser concretizada em conjunto. Na totalidade da investigação foram realizadas 20 entrevistas, 20 *tours*, 20 mapas e 2 mantas.

3.3. Crianças participantes

Fizeram parte deste estudo um total de 20 crianças. Mais especificamente, o grupo de crianças do pré-escolar que participou na investigação, foi composto por 11 crianças, das quais 6 são raparigas e 5 rapazes, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. O jardim de infância frequentado por este grupo de crianças pertence a uma freguesia do concelho de Coimbra. A instituição não se encontra situada num local privilegiado, pela reduzida a acessibilidade e recursos disponíveis. Relativamente ao espaço, consta que o edifício foi criado através da adaptação de uma antiga cantina escolar. A sala atribuída ao grupo é um espaço reduzido, contudo tem ao seu dispor variedade de materiais. O exterior para além de ser reduzido, oferece poucos estímulos, não tem qualquer vegetação, sendo pouco utilizado.

O estudo estendeu-se também ao primeiro ciclo do ensino básico, tendo participado uma turma de 3º e 4º ano, constituída por 9 crianças. O 3º ano incluía 4 raparigas e 1 rapaz, todos com 8 anos de idade, já o 4º ano era constituído por 2 raparigas e 2 rapazes com 9 e 10 anos de idade. Relativamente a este contexto, a escola localiza-se numa aldeia nos arredores de Coimbra, um meio rural caracterizado pelos seus campos e recursos naturais abundantes. Neste sentido, a população (incluindo a família das crianças) dedica-se essencialmente à agricultura, apresentando baixos níveis de escolaridade. A zona envolvente não oferece oportunidades e recursos. A escola é constituída por um espaço exterior, vegetação, uma zona coberta e um parque infantil, que tem algum equipamento lúdico. A sala de aula trata-se de uma estrutura pré-fabricada. Todos os elementos foram selecionados por serem considerados essenciais para o desenvolvimento do estudo. Porém, o número de participantes correspondeu também aos recursos disponíveis, uma vez que no pré-escolar nem todos os encarregados de educação autorizaram os seus educandos a fazer parte do estudo e, as crianças que participaram do primeiro ciclo do ensino básico constituíam o número total de elementos da turma.

3.4. Análise dos dados e Identificação da Teoria Emergente

O momento de interpretação dos dados implica realizar comparações constantes (Gasque, 2007). Após terem sido efetuadas as transcrições das entrevistas e recolhidos os restantes dados, estes foram sendo analisados paralelamente. Strauss e

Corbin (1990) sugerem a implementação do processo de codificação para a análise dos dados, como tal, foi implementado o processo de codificação aberta. A partir das transcrições das entrevistas, estas foram analisadas frase a frase, e foram identificados os incidentes (acontecimentos, situações ou ideias), permitindo a identificação de conceitos e o seu agrupamento em categorias. Na codificação axial as categorias foram comparadas com as suas propriedades. Alcançada uma conceptualização sólida, partiu-se para a análise das categorias centrais, deixando de parte as insignificantes. Ao emergir o momento da codificação seletiva, foram identificadas as categorias centrais. Este processo de recolha e análise foi concluído quando se atingiu a saturação das categorias, ou seja, quando estas não trouxeram nada de novo à investigação e não foram encontrados dados que as pudessem alterar. Na última fase, para se organizarem e apresentarem os dados, foram relidos todos os memorandos produzidos no decorrer do processo, excelentes recursos no que concerne à organização dos textos.

3.5. Credibilidade da investigação

Qualquer investigador deve estar consciente de que a investigação necessita de apresentar informações necessárias que conduzam à compreensão dos leitores, assim como à avaliação da própria investigação (Gasque, 2014). A apresentação detalhada de todas as estratégias e procedimentos utilizados ao longo da investigação, desde a recolha até à apresentação da teoria, ou seja, a explicitação das questões orientadoras e de todas as decisões tomadas, atribuem credibilidade a um estudo (Fernandes & Maia, 2001). O rigor e adequação dos procedimentos de recolha e análise, assim como a descrição exaustiva constituem a base da validação do estudo. No presente estudo, estas dimensões foram tidas em consideração. A triangulação de dados esteve presente, procedendo-se à análise de diversas fontes e ao cruzamento de diferentes dados. Strauss e Corbin (1990) salientam a importância da discussão dos dados com colegas. Esta foi outra estratégia utilizada que teve grande influência para a investigação, dada a colaboração e partilha com a orientadora, que permitiu que fossem aprofundadas questões analíticas e o desenrolar de todo o processo, sendo um elemento crucial para guiar todo este percurso.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Brincar na ótica das Crianças

O capítulo que se segue incide sobre a apresentação dos dados, expondo os resultados da codificação. Para tal, será realizada a discussão das categorias que surgiram por meio do método de comparação constante (Strauss & Corbin, 1990). Uma vez que era impossível apresentar aqui todos os dados recolhidos no estudo, as categorias espelham um trabalho de constantes reformulações, a fim de alcançar a saturação das mesmas e construir um modelo emergente que retrate as perspectivas das crianças, relativamente ao brincar. A codificação das categorias e subcategorias pretende reproduzir o sentido que lhes foi atribuído, sendo que esse será explicitado recorrendo a excertos das entrevistas, aos diálogos e fotografias das tours e das mantas, assim como aos mapas criados pelos intervenientes do estudo. De salientar que serão apresentadas expressões como “algumas crianças”, “a maioria das crianças”, não com o intuito de quantificar os dados mas sim apresentar uma narrativa que retrate os significados, realçando a diversidade desses sentidos. Surgem também casos singulares quando ocorrem perspectivas opostas, também relevantes para o estudo.

O tema que tomou lugar na categoria principal denomina-se *O brincar na ótica das crianças*, sendo que corresponde aos significados e conceções que as crianças atribuem ao brincar, por meio das suas experiências. Tendo em conta que as crianças são genuínas e autênticas, esta categoria corresponde e reproduz o seu olhar sobre o brincar, da forma como conseguiram explicar as suas opiniões e perspectivas.

4.1.1. Sentidos do brincar

A presente categoria diz respeito aos significados que as crianças expressam, relativamente ao brincar. No decorrer da investigação, as crianças definiram diversas dimensões que constituem este “mundo”, que se mostra tão rico. Aqui são traduzidas diversas formas de entender o brincar.

Quando questionadas sobre o que mais gostam de fazer, todas as crianças do pré-escolar e do primeiro ciclo, responderam de imediato, brincar! Esta forte declaração comprova a importância que o brincar tem para as crianças.

4.1.1.1.O Brincar Atleta

A categoria que se segue nasce das várias referências que surgiram relativamente à dimensão físico-motora. Ao explicitar as suas experiências, todas as crianças que participaram na investigação, tanto do pré-escolar como do primeiro ciclo, referiram aspetos relacionados com a exploração do seu corpo.

Seguem-se algumas evidências das crianças do pré-escolar: **J:** *Sim, brincamos com as bonecas, dançamos, cantamos, e... jogar à apanhada.* / **D:** *Falo com os amigos, jogo futebol, quando alguém está a jogar.* / **D:** *Subo o escorrega e vou descer e volto a fazer isso de novo outra vez e outra vez e depois vou para o chão e para as cordas.* No primeiro ciclo predominam as brincadeiras físicas que envolvem regras: **L:** *Brinco aos congelados. É como a apanhada, corremos atrás dos outros só que ficamos de pernas abertas à espera que alguém nos passe por baixo das pernas e salvamos.* / **S:** *O camaleão é: perguntamos “Camaleão, Camaleão de que cor és tu?” E ele diz amarelo e temos de ir a correr rápido buscar o amarelo porque o camaleão nos pode picar, e se ele nos picar somos nós.* / **M:** *Damos passeios pela escola, danço e brinco à macaca.* A partir dos excertos transcritos, os dois grupos de crianças demonstram que o brincar envolve atividade física. Neste sentido, andar, correr, saltar, subir, descer, explorar a motricidade fina e grossa, assim como a coordenação motora, integram as experiências das crianças. A principal característica deste tipo de brincadeiras é a repetição de movimentos e ações que exercitam as habilidades acima descritas (Santos, 2004).

A “Figura 1” é uma fotografia tirada por uma das crianças do pré-escolar, no momento em que recolhia material na sua tour. Nesta fotografia conseguimos observar o lado “atleta” que a criança atribui ao brincar, querendo captar o momento em que os amigos corriam.



Figura 1. Tour M. | Pré-Escolar

No decorrer do estudo foram referidas formas de brincar que implicam atividade por parte das crianças: as escondidas, a apanhada, jogar futebol e dançar. A “Figura 2” foi retirada pela lente de uma criança do 1º ciclo durante a sua tour, pretendendo retratar os colegas a jogar à bola, uma das suas brincadeiras favoritas.



Figura 2. Tour J. | 1º CEB

Contudo, no primeiro ciclo as brincadeiras com regras são uma constante e prevalecem sobre todas as outras formas. Brincar ao “Camaleão”, à “Apanhada” e aos “ Congelados” traduz o tipo de brincadeira que as crianças preferem e ocupam a maioria do tempo, quando brincam. Para o efeito, as crianças criam normas e repetem as regras sociais dos adultos, sendo que estas são reguladas quer por um código transmitido de geração em geração ou através de acordos momentâneos (Viana & Sousa, 2013). No pré-escolar, a introdução de regras ainda não é muito visível. As brincadeiras que envolvem regras constituem as formas de brincar do ser socializado e desenvolvem-se por volta dos 7 aos 11 anos (Santos, 2004), daí sobressaírem no grupo do 1º ciclo do ensino básico. Em virtude do que foi mencionado, todas as crianças evidenciam que brincar é uma oportunidade para se movimentarem, constituindo um meio de diversão que permite que sejam fisicamente ativas, envolvendo todo o tipo de movimento físico.

4.1.1.2. O Brincar Dramaturgo

A presente categoria refere-se a um outro significado conferido ao brincar, segundo a interpretação das crianças. Ao explicitarem as suas vivências enquanto brincam, a maioria das crianças do pré-escolar mencionou a representação de papéis e da realidade: *F: Brincar às rainhas e às princesas. Eu gosto de ser a rainha e depois tenho as filhas princesas. Nós pintamos as unhas, fazemos colares e pomos os colares e passeamos. / M: Quando eu estou com as minhas amigas rimos, dançamos, emprestamos as bonecas. Quando eu sou a mãe, dou as ordens. / N: Digo a uma*

amiga minha, eu quero uma taça e fazer o almoço para o meu bebé e depois elas vão e trazem, enquanto eu trato dos bebés delas. No primeiro ciclo esta dimensão não sobressai tanto como no pré-escolar, onde é mais evidente e acentuada. Algumas crianças referem que por vezes interpretam papéis, porém ocupam uma pequena parte do seu tempo neste tipo de brincadeira: **L:** *Às vezes nós brincamos aos professores dos meninos malucos que é: a professora que tá a ensinar-nos coisas e nós só fazemos traquinices. Depois trocamos.* | **D:** *Fingimos que somos um grupo de dança muito famosas e que estamos a fazer um espetáculo na televisão.* | **J:** *Quando brinco faço que sou uma escritora famosa, como aqueles que escrevem os filmes lá em Hollywood...*

Como visível nos excertos acima, as crianças negociam e reproduzem papéis sociais (como rainhas, princesas, pais, professoras, bailarinas, entre outros) e desenvolvem uma narrativa. Esta forma de brincar envolve a interação e comunicação verbal de um ou mais parceiros (Kernan, 2007).

Na “Figura 3”, encontra-se uma fotografia tirada por uma criança do pré-escolar na tour, quando uma das suas amigas cuidava do “filho” na casinha. Ao brincar as crianças representam situações ou momentos da sua vida.



Figura 3. Tour M. | Pré-Escolar

Neste tipo de brincadeiras, as crianças mostram ser independentes, pois decidem o que querem representar e que papel querem assumir, tendo oportunidade de se expressar. A “Figura 4” faz parte da tour de uma criança que pretendia captar a colega que ela prefere que assuma o papel de professora quando brincam “aos professores dos meninos malucos”.



Figura 4. Tour S. | 1º CEB

Assim, momentos como os retratados, envolvem compreender as intenções dos outros e desenvolver a criatividade para ter ideias sobre o que representar. Para além disso, as crianças na maioria das vezes utilizam objetos para os integrarem nesta forma de brincar. Nestes momentos, as crianças recorrem constantemente à sua imaginação, de tal forma que, ao olharem para um objeto, atribuem-lhe a sua própria interpretação, não estando subordinadas ao seu aspeto exterior, atribuindo-lhe um novo significado. Portanto, é nos objetos que a criança “aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas” (Vigotsky, 1998, p. 126, como referido em Santos, 2004). A criança quando se depara com determinado objeto, age de forma diferente em relação ao que visualiza. Em suma, os dois grupos de crianças fantasiam, transformam e experimentam a realidade. A imitação, fingir situações, o faz de conta e a interação cooperativa de crianças estão espelhadas nos seus discursos, ações e nas suas experiências.

4.1.1.3. O Brincar Construtor

Uma dimensão unânime evidenciada por todas as crianças fez sobressair uma outra forma de brincar: utilizando os objetos. Quanto aos entrevistados do pré-escolar, os brinquedos ou a manipulação de objetos e materiais, são uma ferramenta à qual recorrem variadíssimas vezes: **M:** *Muitas coisas. Com os carros fazemos pistas e corridas.* | **J:** *Fazemos construções com os legos ali no tapete mas depois arrumamos, temos que arrumar sempre.* | **C:** *na plasticina o que eu mais gosto é de fazer animais ou uma cidade.* Aqui é manifestada uma outra faceta do brincar, onde as crianças demonstram interesse em utilizar objetos. Os carros, os legos, a plasticina, bolas e os puzzles, constituem os materiais de eleição do grupo do pré-escolar. Os materiais são combinados ou modificados a fim de criar um novo produto (Santos, 2004).

O uso lúdico de objetos implica a sua manipulação e a sua utilização origina a ação de fazer construções ou criar algo, como o comprovam os excertos e as “Figuras 5 e 6” que se seguem, captadas por duas crianças do pré-escolar.



Figura 5. Tour F. | Pré-Escolar



Figura 6. Tour FR | Pré-Escolar

Ao brincar, as crianças utilizam objetos, atribuindo-lhe diferentes significados. Esta forma de brincar envolve a criação, o reconhecimento e a resolução de problemas (Kernan, 2007). Tal permite às crianças experimentar novas combinações, livres de restrição externa, assim como pode ajudar a desenvolver habilidades para superar obstáculos (Smith, 2013). No primeiro ciclo esta dimensão do brincar não é muito saliente. Apenas duas crianças mencionaram a construção de uma “barraca”, como se pode examinar na “Figura 7”, que pretende ilustrar uma criança dentro da “barraca”.



Figura 7. Tour L. | 1º CEB

***M:** Nós estamos a montar uma casa debaixo do arbusto, com pedras e coisas velhas e assim que encontramos. Mas lá só pode entrar quem nós quisermos.*

A partir destes dados, analisamos que as crianças utilizam a sua criatividade e imaginação para explorar os objetos, para interagir com eles e para fazer construções. Contudo, no primeiro ciclo, recorrem essencialmente às estruturas existentes no exterior para brincar e não propriamente a brinquedos ou objetos (devido aos recursos da escola e à permissão para trazer brinquedos de casa apenas à sexta-feira), contrariamente ao que acontece no pré-escolar, que têm ao seu dispor uma maior quantidade de objetos.

4.1.1.4. O Brincar Social

A presente categoria diz respeito também a uma perspetiva que as crianças atribuem ao brincar, encarando-o como interação social. Todas as crianças da investigação quando descrevem o brincar, fazem referência aos seus colegas: Pré-Escolar- *J: Brinco com os outros, fazemos jogos./ M: Chamo os meus colegas e fazemos alguma coisa engraçada./ M: É quando estou com as minhas amigas a divertir./ N: Vou pedir a todos os meninos para se reunirem para irmos brincar.* Primeiro Ciclo- *S: O que eu mais gosto de fazer é brincar com as minhas amigas./ L: Brinco sempre com alguém, mas é mais com o Z e com o M.*

Tendo em consideração estas afirmações, a opinião mantém-se no pré-escolar assim como no primeiro ciclo: o brincar corresponde a um momento coletivo, vivenciado entre pares. Associado ao brincar está sempre implícita a interação, desde o nascimento da criança, primeiro com a família e depois com os pares (Smith, 2013). Neste sentido o brincar tem subjacente o envolvimento social, sendo que as crianças salientam a importância de estar com os amigos e de cooperarem uns com os outros. Piaget (1971) afirma que o intercâmbio social realizado na brincadeira permite que as crianças desenvolvam noções de lógica uma vez que procuram utilizar palavras que são compreendidas, fazer afirmações verdadeiras, bem como pensar logicamente (Santos, 2004). Há também um desejo inerente na troca de pontos de vista com os pares auxiliando o desenvolvimento do pensamento. Esta forma de brincar é motivada e reforçada pelo prazer associado à capacidade de produzir respostas aos outros (Santos, 2004). Como tal, as crianças têm a mesma brincadeira, com o mesmo assunto, dividem tarefas, negociam, exigindo comunicação e compreensão entre pares.

4.1.2. Sentimentos à flor da pele

Na análise dos dados surge uma dimensão que diz respeito aos sentimentos que estão associados ao brincar. Quando as crianças foram convidadas a exprimir como se sentem quando brincam, a grande maioria expressou emoções agradáveis: Pré-Escolar- *J: Brincar é...é fixe! Sinto-me melhor, contente. / M: Brincar é bom. Fico muito bem quando brinco, fico bem-disposto. / M: Brincar é divertir. É quando*

estou feliz... bem. | Z: É a coisa melhor que há. E fico divertido e com alegria.
Primeiro Ciclo- **D:** *Fico feliz, alegre. J: Sinto-me livre. Sinto que quando brinco, sinto que estou a fazer uma coisa impossível...*

Em vista dos argumentos apresentados, ambos os grupos de crianças, demonstram que brincar as afeta positivamente, pois é algo que lhes dá prazer e que é gratificante. Na verdade, o brincar está associado ao bem-estar emocional (Ferland, 2006), contribuindo para o fortalecimento da autoestima das crianças, como é explícito nos discursos acima transcritos. O facto de as crianças afirmarem que o brincar lhes proporciona alegria e felicidade, exemplifica os efeitos positivos e a satisfação que o brincar produz. Por meio da observação destes dados, conclui-se que todas as crianças se envolvem a brincar, independentemente da idade, porque é agradável, empolgante, lhes proporciona liberdade e divertimento. De tal forma que o entusiasmo e a motivação são uma consequência (Kernan, 2007).

No entanto duas crianças, uma do pré-escolar e outra do primeiro ciclo também lhe associam sentimentos negativos apenas quando se magoam ou na tomada de decisões e negociação: **N:** *Às vezes fico feliz, às vezes fico triste... Quando alguém não quer brincar comigo, quando estão a bater-me, quando está a fazer alguma coisa de mal. L: Ah, então, tipo eu quando brinco sinto-me feliz porque estou a brincar a não ser que me aleije. F: Às vezes um bocadito mal. Porque às vezes eu quero brincar a uma maneira e as minhas amigas não querem, não deixam.*

Em virtude do que foi mencionado, brincar nem sempre é uma experiência positiva. Os sentimentos de tristeza aqui evidenciados surgem por diversas razões, nomeadamente: quando não há outro elemento para brincar; quando os pares não concordam ou não se interessam pela proposta da criança e ainda quando os colegas exibem comportamentos que os participantes não gostam e que, poderão pôr em causa a sua integridade física. Neste sentido, o brincar por vezes coloca a criança em situações adversas, nos momentos em que: são magoadas, insultadas verbalmente, contrariadas ou excluídas da brincadeira. Percebe-se, também, através destes testemunhos que brincar ajuda as crianças a expressar os seus sentimentos e a até problemas. A interpretação que emerge dos dados recolhidos leva-nos a concluir que

o brincar proporciona à criança lidar com sentimentos de alegria, sucesso, realização dos seus desejos e até mesmo com a frustração. Lidar com emoções permite que a criança estruture a sua personalidade (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008).

4.1.3. Importância do brincar

Nesta categoria, está explícita a importância que as crianças atribuem ao brincar e as respetivas razões. A grande maioria dos participantes no estudo declaram que brincar é importante e conseguem, até justificar o porquê. Os seguintes excertos resumem as suas perspetivas: Pré-Escolar: **J:** *Porque divirto-me e estou com os amigos.* | **José:** *Gosto. Descanso, faço o que me apetece.* | **D:** *Sim, porque posso falar alto, estar com os amigos. Porque estou sempre feliz quando brinco.* | **D:** *Porque as crianças precisam de brincar. Eu quando brinco fico contente. Posso fazer o que quiser e nunca estou parado.* | **N:** *É muito importante brincar porque aprendemos a fazer outras coisas e também distraímos e outras coisas e faz bem.* Primeiro Ciclo: **L:** *Sim. Porque na maioria do tempo que estamos a brincar fazemos exercício físico, quem não tem exercício físico fá-lo a brincar. E também é para nos divertirmos.* | **L:** *Sim. Porque assim conhecemos coisas novas, conhecemos mais amigos e podemos divertir.* | **S:** *Sim. Porque assim somos felizes e brincamos com os colegas.* | **J:** *Sim, libertamos a nossa energia.* | **J:** *Acho, porque conseguimos como eu disse à bocado aguçar a nossa imaginação de modo a partir disso conseguirmos alcançar coisas muito difíceis.*

A primeira justificação da importância do brincar que aparece é o facto de permitir a socialização com os pares, como já referido anteriormente. Todas as crianças argumentam que o brincar transporta consigo felicidade, satisfação e prazer e que é uma dimensão crucial pois, “as crianças precisam de brincar” e tem que estar presente nas suas vidas. É uma dimensão que garante, segundo as crianças, o seu bem-estar. Não é por acaso que a brincadeira “é a fase mais alta do desenvolvimento da criança- do desenvolvimento humano neste período, pois é a representação auto-ativa do interno, da necessidade e do impulso. Por isso dá alegria, liberdade, contentamento” (Froebel, 1887, p.55, como referido em Arce, 2004). Acrescenta-se ainda que brincar permite movimentação, que as crianças sejam ativas, façam exercício, sendo este outro aspeto que, tanto as crianças do pré-escolar como do

primeiro ciclo valorizam. A importância atribuída ao brincar resulta ainda de as crianças se sentirem no controle, pois podem fazer “o que lhes apetece”. Pelo discurso das crianças é evidente que o brincar proporciona a oportunidade para explorar, criar, e permite a liberdade de escolha, sendo um momento onde podem tomar decisões e ser responsáveis por gerir as suas experiências. Algumas crianças do primeiro ciclo ainda referiram que brincar lhes permite atingir objetivos e superar-se a si mesmas, daí a importância que lhe atribuem. Em suma, segundo os dois grupos brincar proporciona que os intervenientes tenham iniciativa, discutam, concretizem as suas ideias, resolvam problemas e sejam criativos. Para Froebel brincar é um período que constitui a fonte de tudo o que caracteriza o indivíduo, toda a sua personalidade, daí a sua importância e seriedade (Arce, 2004).

No entanto, apenas duas crianças do pré-escolar apresentam uma opinião diferente: **F:** *Não, o importante é aprender.* A F não considera que brincar seja importante, pois afirma que não aprende ao brincar. Assim como a M, que afirma que é importante, mas no entanto, trabalhar é ainda mais: **M:** *É, mas trabalhar é mais porque aprendemos.*

4.1.4. “Desbrincar”

Antes de mais, o nome atribuído à presente categoria “desbrincar” justifica-se uma vez que o sufixo “des”, neste caso, indica a ação contrária, exprimindo uma noção de negação/oposição. Assim, esta categoria diz respeito ao que não é brincar, para os participantes do estudo. Nesta linha de pensamento, durante a análise e interpretação dos dados, foram identificadas ações, ou descrições do que as crianças não consideram que seja brincar. Os participantes distinguem com facilidade o que é brincar diferenciando-o de outras experiências. Segue-se a explicitação das interpretações das crianças, sendo que estas se agrupam em duas categorias.

4.1.4.1.Trabalhar/ Aprender

Todas as crianças do pré-escolar, à exceção de uma menina que assegura que passa o dia todo a brincar, afirmam que trabalham: **J:** *Quando não estou a brincar... estou na sala a trabalhar./ M:* *Fico triste. Tenho que arrumar e ir trabalhar./ M:*

Descanso e trabalho. Já no primeiro ciclo, as crianças em vez de se referirem ao “trabalho”, utilizam o termo “aprender”, quando não estão a brincar: **Laura:** *Quando não brinco é porque estou a aprender.* / **Martim:** *Estou sentado dentro da sala de aula a aprender.*

Emerge, assim, uma subcategoria onde as crianças descrevem o que fazem quando trabalham no pré-escolar, ou quando aprendem no primeiro ciclo, ou seja, explicam o que fazem quando não estão a brincar.

4.1.4.1.1.O que faço quando trabalho/ aprendo

O grupo de crianças do pré-escolar apresenta diversas atividades que executam nos momentos em que trabalham: **F:** *Corto, colo folhas, desenho. É assim, a A (educadora) explica-me ali (tapete) e depois eu vou aqui (mesas) fazer.* / **M:** *A A (educadora) diz e eu faço, o que os outros estão a fazer, pinturas, recortar...* / **J:** *Trabalho no livro, faço fichas e desenho.* / **M:** *A A (educadora) pede-nos trabalhos e eu aí não brinco. Pinto, desenho e faço fichas no livro. Estamos no tapete, depois a A (educadora) tem uma ideia e diz-me o que tenho de fazer, depois vou para a mesa e faço e depois arrumo a mesa.* No primeiro ciclo, surgem as seguintes descrições da forma como aprendem: **L:** *Fazemos exercícios, trabalhamos nos livros e aprendemos mais coisas novas com a professora.* / **J:** *Aprendo com a professora a dizer como devemos fazer os exercícios, depois passa-nos exercícios e explica-nos como se fazem até... e depois insiste, insiste e insiste nesses exercícios até que nós aprendemos.* / **J:** *Estudando em equipas às vezes, estudando individual, leio o livro e faço as perguntas.*

No discurso das crianças é salientado um aspeto interessante, comum aos dois grupos. Tanto as crianças do pré-escolar como do primeiro ciclo associam os momentos direcionados pela educadora/professora ao trabalho/aprender, respetivamente. Por outras palavras, deduz-se que quando o adulto não intervém no processo, as crianças consideram que estão a brincar. As atividades propostas pela educadora ou professora (como colar, desenhar, realizar fichas no livro, fazer exercícios), assim como as suas orientações, são encaradas com outro sentido que não brincar. Constatamos que as crianças conseguem fazer uma distinção clara do que consideram ser brincar, distinguindo-o de outros momentos.

4.1.4.2. O que também não é brincar

Algumas crianças acrescentam ainda outras formas que julgam não ser brincar: Pré-Escolar- *F: Estou a ver televisão.* | *M: Estou a almoçar ou a lanchar.* | *N: Quando não há ninguém para brincar.*

Para as crianças do pré-escolar ver televisão, as refeições e estar sozinho não significa brincar. No primeiro ciclo repetem-se e acrescentam-se algumas opiniões: *L: Ah, sim! Mas se não nos estiver a apetecer andamos aí à volta da escola, falamos e passeamos.* | *J: Quando eu não estou a brincar eu faço nada e começo a imaginar coisas secretas só minhas.* | *L: Quando estou sozinha.* Assim, passear, conversar, “não fazer nada” e imaginar, para este grupo de crianças não é brincar. Surge novamente a opinião de que brincar implica a presença de alguém caso contrário, não é brincar.

4.1.5. Território da Brincadeira

Esta categoria explicita quais os locais referidos pelas crianças, onde costumam brincar. O grupo dos participantes do pré-escolar distingue a área de “trabalho” e a área de brincar no jardim-de-infância: *N: Aqui nas mesas (trabalho), a fazer trabalhos e a fazer sempre o que a A (educadora) diz.* *M: O sítio onde eu brinco muito é na casinha porque tem lá os bebés.* O local onde as crianças fazem as atividades orientadas pelo adulto é nas mesas, sendo nos “cantinhos” ou no exterior o local onde brincam. No primeiro ciclo, as crianças referem que apenas brincam no exterior: *L: Eu brinco lá fora no recreio, só quando está a chover é que nós brincamos aqui. Ah e onde eu estudo é aqui nesta sala.* | *L: Eu brinco no recreio e aprendo na sala.* Tendo em conta os argumentos apresentados na compilação dos dados, os espaços que as crianças identificam no jardim-de-infância para brincar são: nos cantinhos- na casinha, nas construções, na plasticina, na leitura ou nos jogos de mesa; no exterior brincam no escorrega. Contudo, apesar de brincarem em todos estes locais, o local que revelou ser o preferido da maioria das crianças, através da análise das tours, dos mapas e da manta realizada em grupo, foi o escorrega e a

casinha, sendo que o menos apreciado foi nos jogos de mesa. As crianças conseguem identificar claramente os espaços que associam ao ato de brincar e a cada local associam determinada brincadeira, descrevendo o que fazem nesse espaço enquanto brincam. As “Figuras 8, 9, 10 e 11” representam os mapas desenhados pelas crianças e as fotografias, que refletem o percurso da tour por eles realizada, indicando, pela respetiva ordem, os locais visitados e a sua preferência para brincar. Como se constata o escorrega é o local preferido para brincar, sendo que o menos eleito se situa nos jogos de mesa. Esta atribuição justifica-se pelo facto de as crianças afirmarem que no escorrega se divertem de diferentes formas, estão na rua, ao ar livre, facto que lhes agrada, é um espaço grande, versátil, tendo características que outros espaços não oferecem. Relativamente aos jogos de mesa, as crianças argumentam o facto de terem que estar sentados, terem que “arrumar tudo no fim”, e “é nas mesas do trabalho”, associando este lugar a algo que não é tão agradável.



Figura 8. Mapa M. | Pré-Escolar



Figura 9. Tour J. | Pré-Escolar



Figura 10. Mapa M. | Pré-Escolar



Figura 11. Tour J. | Pré-Escolar

Quanto ao primeiro ciclo, os locais onde as crianças brincam encontram-se todos no exterior, não sendo permitido brincar no interior das instalações. Estes são denominados de: zona do escorrega; lagarta; telheiro; atrás da escola e macaca.

Contrariamente às crianças do pré-escolar, este grupo menciona que gosta de brincar em todos os locais e que gostavam de brincar dentro da sala de aula, apesar de tal não ser possível, verificando-se restrições de espaços para brincar. Importa refletir que cada vez mais “assistimos à padronização das brincadeiras e brinquedos das crianças, à excessiva preocupação com a oferta de ambientes assépticos, seguros e sem riscos, destinados ao desenvolvimento das crianças que, se por um lado têm protegido a infância dos perigos inerentes aos espaços ou atividades- normalizadas, por outro poderão estar a condicionar o desenvolvimento de competências que lhes permitam lidar fora destes ambientes” (Vale, 2013). Estas observações são sustentadas pelos diálogos estabelecidos com as crianças. Na realidade, os espaços são destinados às mesmas porém, as crianças não decidem e intervêm na sua estruturação, não lhes sendo dada liberdade de escolha para criar estes ambientes. Salienta-se ainda o facto de os “territórios” para brincar serem quase sempre iguais nas diversas instituições, o que influencia o brincar das crianças. As crianças não lidam com o risco e os espaços não promovem a sua autonomia e independência.

Curiosamente o seu local preferido para brincar, tal como no pré-escolar, situa-se na zona do escorrega:



Figura 12. Mapa J. | 1º CEB



Figura 13. Tour D. | 1º CEB



Figura 14. Mapa L. | 1º CEB

4.1.6. São horas de brincar

A presente categoria pretende avaliar o tempo que é destinado ao brincar. Quando questionados acerca do tempo que brincam no jardim-de-infância, todos os participantes do grupo declaram que brincam muito tempo. No entanto, quando confrontadas se gostariam de brincar ainda mais, as respostas são unânimes: *M: Eu queria todo o dia. | D: Podia ser muito mais. | D: Gostava de brincar mais. Como sou finalista tenho que fazer muitos trabalhos, gostava de brincar como os mais pequenos. | M: Sim mas gostava de brincar mais porque às vezes não me apetece ir trabalhar.*

Tendo em vista estes dados, todos os intervenientes comprovam que têm interesse em brincar durante mais tempo. Assim, o tempo que é atribuído a esta dimensão não é suficiente aos olhos das crianças. São-lhe concedidas várias razões: ou pelo prazer que é conferido a esse momento, ou por terem pouca vontade para realizar outra atividade ou por constatarem que há crianças que têm oportunidade de brincar mais tempo. No primeiro ciclo, as conceções repetem-se, a grande maioria das crianças gostava de brincar mais tempo e demonstram até preocupação em futuramente, não terem oportunidade de brincar: *J: Acho que gostava de brincar mais. Porque uma vez disseram-me que ao longo que nós crescemos o intervalo vai ficando mais pequeno e eu gosto de brincar, brincar e brincar...*No entanto duas crianças demonstram outro tipo de preocupação, têm receio que ao brincarem mais tempo, aprendam menos com a professora, o que as deixa reticentes: *L: Eu acho que até brinco muito tempo mas devo dizer que até era fixe brincar mais. Mas se calhar depois não aprendíamos assim tanto e se calhar assim já chega. | D: Não gostava de brincar mais porque se não depois não tínhamos tempo para aprender nada.*

Brincar durante mais tempo é uma necessidade evidente das crianças, explicitada nos seus discursos. É necessário dar-lhes esse tempo! Bichara (1994, p.5, como referido em Santos, 2004) afirma que uma criança sem esta experiência seria “emocionalmente imatura, supersensível, rígida e tímida”.

4.1.7. Aprender ou não? Eis a Questão.

Esta categoria traduz as conceções das crianças relativamente à dimensão da aprendizagem.

4.1.7.1. Ao brincar aprende-se

Dos dados recolhidos emerge que a maioria das crianças do estudo considera que aprendem enquanto brincam. Esta evidência é sustentada pelos diálogos com as crianças, destacando-se as seguintes observações: Pré-escolar- **M:** *Por acaso sim. Ahhhh...a não portar mal. A portar bem, não podemos fazer caretas aos outros e não dar pontapés. Aprendo com os amigos.* | **D:** *Que não se deve fazer coisas feias. Ah, sim, o D ensinou-me a defender a bola e uma vez partilhei-la com o D.* Todas as crianças do primeiro ciclo consideram que aprendem ao brincar: **L:** *Então aprendo a ser feliz, a correr mais rápido, por exemplo a L ontem tinha doces e ela só tinha um rebuçado e eu e a S partimos ao meio uma goma de cada uma de nós e demos-lhe a ela.* | **L:** *Aprendo a dançar, a cantar, a fazer contas de vezes. Quando eu era pequena aprendi os números a jogar à macaca.* | **J:** *Aprendemos coisas que tenham a ver com o mundo. Aprender é conseguir descobrir algo que nós duvidamos.* | **L:** *Com a natureza, quando ando vejo e aprendo.* | **M:** *Aprendo melhor as técnicas (para jogar futebol), como é que se faz.* | **M:** *Aprendo que sou mais capaz do que pensava.*

Estas evidências apresentam várias dimensões do que as crianças consideram aprender enquanto brincam. Mais especificamente, o excerto do M, do D e da L, sugerem que a criança aprende a desenvolver-se moralmente. As crianças ao brincar retêm o que julgam ser correto ou incorreto numa determinada ação, aprendendo valores. Do mesmo modo, está implícita a formação da personalidade na medida em que, as crianças tanto do pré-escolar como do primeiro ciclo, enquanto brincam expressam a sua forma de pensar e agir, que as caracteriza. A conduta da partilha surge nas suas reflexões, pois ao brincar as crianças aprendem a ter em conta os outros, a respeita-los e a ter um comportamento adequado.

Um outro aspeto presente nos dados é o facto de as crianças afirmarem que aprendem socialmente, com os seus pares a aprimorar as suas habilidades, tanto físicas, como cognitivas, assim como a superar-se e a valorizar-se, como é o caso do

testemunho do D, da L, do M e da M. Uma das características mais importantes da aprendizagem por meio do brincar é “a oportunidade de aprender, sem ameaças, a partir das coisas que dão errado” (Moyle, 1989, p.41), como tal, brincar permite à criança que aprenda sem receio de falhar, aprendendo a gerir contrariedades, a lidar com a frustração e com a realidade. As opiniões analisadas revelam ainda que as crianças aprenderem a expressar-se de forma criativa, ao inventarem novas formas de brincar, aprendem ainda a conhecer o mundo, a natureza e o que os rodeia.

4.1.7.2. Ao brincar não se aprende

Esta categoria surge apenas no pré-escolar, isto porque todos os intervenientes do primeiro ciclo assumiram que aprendem ao brincar. Uma pequena parte das crianças referem que não aprendem enquanto brincam, dado que as crianças em questão não interpretam o brincar como algo sério. O brincar é talvez encarado como algo que não é verdadeiro, real, de confiança pela sua incerteza, por outras palavras, é levado com algum fingimento, sendo-lhe atribuída pouca credibilidade: *D: Não porque só fazemos coisas a brincar, não é nada a sério. Só é para divertir.* Acrescenta-se também uma outra visão, em que se menciona que não se aprende porque não se está na presença de um adulto. Aqui é evidente a conceção de que é necessária a comparência do adulto para transmitir conhecimento, caso contrário, a aprendizagem não ocorre: *J: Não. Porque é divertido e a A (educadora) aí não me ensina, não está lá.*

5. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

“As crianças são extremamente sensíveis aos seus arredores e rapidamente adquirem a compreensão das pessoas e das suas vidas, juntamente com a consciência da sua própria identidade, que é única. Fazem escolhas e comunicam sentimentos, ideias e desejos” (Clark, 2007, p.6). O presente capítulo procura sintetizar a reflexão interpretativa dos discursos das crianças, acerca da forma como conceptualizam o brincar.

O que todas as crianças sem exceção, tanto do pré-escolar como do primeiro ciclo do ensino básico, mais gostam de fazer é brincar. Esta é a primeira leitura que retiramos dos dados, em que percebemos que as crianças concedem um peso enorme a esta dimensão, levando-nos a questionar se realmente o brincar tem sido considerado com a mesma medida que as crianças lhe atribuem. A partir das declarações dos dois grupos, chegamos à conclusão que não há uma definição única de brincar, sendo que as crianças o descrevem através de exemplos dada a sua imprecisão, concedendo-lhe diferentes significados e formas. Para descrever os vários sentidos do brincar, as crianças interpretaram a realidade do seu contexto e os seus comportamentos.

Ao interpretar os seus entendimentos, emerge o brincar associado à atividade física e à possibilidade de as crianças se movimentarem e explorarem o seu corpo. Esta é uma das dimensões mais evidentes do brincar e que interessa mais às crianças, por permitir que estas sejam ativas, corram, saltem, estando em constante deslocação. Esta forma de brincar implica que uma gama de habilidades motoras finas e grosseiras sejam praticadas (Kernan, 2007). Brincar permite também, segundo as crianças, que ajam livremente, se superem a si próprias enfrentando inseguranças, o que favorece a sua autoestima. Nestes momentos, as crianças assumem o papel principal, são responsáveis pela sua brincadeira, controlam o que acontece, têm autonomia para fazer escolhas, deixando de lado os impedimentos. No primeiro ciclo sobressaíram as brincadeiras que envolvem regras, como “a apanhada” e o camaleão”, que são as eleitas quando brincam. O brincar introduzindo regras, que não se mostrou proeminente no pré-escolar, “atinge o seu apogeu aos 7 anos de idade, permanecendo por toda a vida. Tais brincadeiras supõem relações sociais ou interindividuais, pois exige a obrigação do cumprimento das regras impostas pelo

grupo e a sua violação ocasiona o seu fim” (Magnani, 2012, p.4). Uma das razões que justifica este tipo de brincar, no grupo do primeiro ciclo, deve-se à ausência de brinquedos/ materiais e espaços estruturados na instituição, e ao facto de lhes serem dados curtos momentos para brincar (os intervalos), sendo que as crianças não são desafiadas a explorar a sua criatividade, levando à criação de formas de brincar que não incluam materiais. Porém, bem sabemos que o facto de as crianças não terem à sua disposição brinquedos e materiais poderia ser um fator favorável, uma vez que “brincar sem brinquedos” estimula a criatividade das crianças. Contudo, tal não se verifica neste contexto, as crianças não criam nem fantasiam, cingem-se repetidamente apenas a este tipo de brincadeiras, também positivas, mas que limitam a sua imaginação. Para o efeito, as crianças criam regras por meio da negociação, que podem ser transformadas e todos os intervenientes têm que concordar com as mesmas. Podemos inferir, através destas evidências que as crianças, apesar das condicionantes, sabem tomar decisões, discutindo a forma como querem brincar. Para além disso, incluir regras provoca a “reflexão, contribuindo para o desenvolvimento da observação, comparação e de valores como o respeito, a cooperação e a justiça” (Magnani, 2012, p.5).

A utilização de materiais está intimamente relacionada com o brincar, sendo mais evidente no pré-escolar. Ao recorrer a materiais, as crianças manipulam objetos, atribuem-lhe distintas funções, fazem construções, estimulando a sua criatividade. Importa salientar que ter ao dispor das crianças brinquedos demasiados sofisticados não é de todo a melhor solução, pois, impede que as crianças manipulem, façam criações e imaginem. Importa também lembrar que os recursos e brinquedos que as crianças têm ao seu dispor estão a tornar-se cada vez mais influentes em moldar o que as crianças são capazes de fazer (Yelland, 2011).

Por outro lado, e embora mais saliente no grupo do pré-escolar, o brincar também é encarado como reinterpretação da realidade, por meio da dramatização. Nesta forma de brincar, os intervenientes da investigação criam significados e interpretam a realidade. As crianças apropriam-se dos elementos do contexto para lhes atribuir novos significados (por exemplo: uma simples caixa pode assumir-se como um computador ou um carro), através da imaginação e da criatividade.

Compreende-se, então que brincar “envolve fingir que um objeto ou ação é algo mais do que aquilo que realmente é” (Kerman, 2007 p.18), assumindo outro significado, que não o óbvio e suposto. Neste tipo de brincadeiras, as crianças assumem vários papéis, recorrendo até a objetos e caracterizações, retratando ações desse papel. Para tal criam toda uma história, para interpretar, manipular, inventar e simular a realidade. Dado o exposto, brincar torna-se essencial na vida das crianças, uma vez que estabelece uma ligação entre o mundo imaginário e o mundo real, sendo que brincar ao faz de conta e as brincadeiras livres e espontâneas são centrais no bem-estar emocional (Ginsburg, 2007, como referido em Rodrigues & Galvão, 2014).

No entanto, por meio do presente estudo, percebemos que com o passar da idade, esta dimensão crucial, o brincar, começa a ficar cada vez mais desvanecida. Enquanto as crianças do pré-escolar criam constantemente histórias, ações, objetos, nas suas brincadeiras, o grupo do primeiro-ciclo do ensino básico recorre menos vezes à imaginação para usufruir deste tipo de experiências, deixando de lado a sua criatividade.

O brincar ainda mostrou estar dependente da interatividade social, pois nos discursos das crianças, todas valorizaram as relações com os outros. Curiosamente, a brincadeira social é a primeira forma de brincar observada nas crianças (Smith, 2013). Podemos deduzir que brincar é uma atividade social, que envolve a comunicação e interação com os pares. Com os amigos, as crianças expressam as vontades, receios e opiniões, para além de ser um momento de convívio onde aprendem a respeitar-se. Por meio da leitura interpretativa dos dados, entende-se ainda que brincar proporciona emoções positivas, como felicidade, alegria, prazer e diversão, exceto quando as crianças se magoam ou são contrariadas. Em virtude dos factos mencionados, as crianças envolvem-se no brincar com toda a motivação, porque se sentem bem e sabem que acarreta consigo experiências positivas, que lhes trazem satisfação proporcionando o bem-estar emocional.

Para conseguirem definir o brincar, as crianças também se socorreram daquilo que consideram não ser brincar. A interpretação dos dados dos dois grupos de crianças trouxe-nos a prova de como o papel do adulto, o contexto, a oferta de

oportunidades, brinquedos, espaços e tempo afetam a experiência de brincar (Pramling Samuelsson & Carlsson, 2008). Nos contextos aqui retratados, depreende-se que o brincar não é valorizado como suporte educativo e como espaço de aprendizagem. Tanto a educadora como a professora distinguem o brincar de trabalhar/ aprender, respetivamente. No grupo de crianças do pré-escolar a educadora proferia mesmo as palavras “agora vamos trabalhar!”, “ agora é para brincar”, acentuando essa diferença. No grupo do primeiro ciclo, a palavra brincar não era assunto dentro da sala de aula, cingia-se apenas aos intervalos. Posto isto, percebemos que o direito e a valorização do brincar estão condicionados às diferentes conceções dos adultos sobre o brincar e ao que transmitem para as crianças. Estas consideram que os momentos direcionados pelos adultos, não são brincar. Por exemplo, os chamados “finalistas” do grupo do pré-escolar (crianças a partir dos 5 anos) brincavam durante menos tempo do que as crianças de 3 e 4 anos, pois, como se aproximava a entrada no primeiro ciclo, a educadora restringia o brincar, propondo atividades dirigidas, relativas à escrita e matemática. “Vais para a escola, tens que trabalhar!”, era uma frase muito pronunciada, que retrata esta situação: a tendência para promover habilidades escolares. Já no primeiro ciclo, brincar apenas servia para as crianças “gastarem as energias” e ficarem mais concentradas nas aulas.

As profissionais fizeram transparecer a ideia de que o trabalho/ aprender é que tem valor pela sua eficiência, contrariamente ao brincar que não tem objetivos escolares. Nos dados está, portanto, manifestado que brincar é uma atividade livre, que não parte das propostas e intencionalidades educativas da educadora e professora. Contudo convém refletir que “quando o trabalho da escola é autêntico, relevante para a vida das crianças, e envolvente, as crianças sentem um sentimento de pertença às ideias inerentes à tarefa e seu modo de investigação, logo, a aprendizagem ocorre. Portanto, a distinção entre contextos escolares entre brincar e o trabalho pode ser supérfluo” (Yelland, 2011, p.5). Mesmo no primeiro ciclo é possível não fazer essa separação, como por exemplo, no decorrer do estágio, quando foi implementada a metodologia de trabalho por projeto nas aulas pelas estagiárias, as crianças muitas vezes interpretaram que estavam a aprender enquanto brincavam.

Tendo em vista estes argumentos, os professores e educadores mais do que fornecer materiais e tempo para as crianças brincarem e escolherem o que querem fazer, devem envolver momentos planeados com uma intencionalidade educativa subjacente, onde as crianças reflitam sobre as suas experiências (Kernan, 2007). Podemos inferir que nos contextos do estudo o brincar não foi utilizado como instrumento didático e que não houve uma intervenção intencional por parte das profissionais. No pré-escolar foi mais evidente a intervenção da instituição na oferta de materiais e na organização do espaço para brincar, com o intuito de as crianças vivenciarem diferentes experiências. Porém, estes não foram determinados pelos interesses das crianças e estas não tiveram qualquer participação e intervenção na criação dos espaços. A forma como os adultos constroem o ambiente e o tipo de experiências fornecidas, são decisivas para a aprendizagem e constituem oportunidades para as crianças fazerem sentido do mundo (Pramling Samuelsson & Pramling, 2013), como tal, a criatividade e as formas de brincar das crianças estiveram condicionadas.

Relativamente aos espaços onde as crianças brincam, todos os participantes do estudo distinguem a área de brincar e trabalhar/aprender, não se misturando os locais. No pré-escolar as crianças “trabalham nas mesas” e os locais oferecidos para brincar são os cantinhos e o exterior. No primeiro ciclo, as crianças apenas têm ao seu dispor o espaço exterior para brincar. O espaço eleito para brincar, de todos os participantes foi o esplanada por oferecer diversas condições: espaço versátil, no exterior; dá para fazer inúmeras brincadeiras, explorando diferentes formas; permite que um grande número de crianças usufruam do mesmo espaço ao mesmo tempo, e a sua grande dimensão. As crianças mostram ainda o seu desagrado por não lhes ser permitido brincar em todos os locais. A educadora e a professora não participam nos momentos de brincar, apenas garantem que as crianças estão seguras, contudo, os adultos devem observar e tomar decisões em conformidade com as necessidades das crianças, podendo também intervir quando considerarem adequado, fazendo perguntas e partilhando ideias para ampliar o potencial destes momentos (Yelland, 2011).

Importa ainda recordar que todas as crianças do estudo gostavam de brincar durante mais tempo. Da mesma forma que a reinterpretação da realidade através da imaginação se vai extinguindo com o passar dos anos, também as horas que são atribuídas ao brincar, vão sendo cada vez menos. Este é um aspeto preocupante, porque cada vez se exige “mais” das crianças, descurando a importância do brincar e os benefícios deste para o desenvolvimento das mesmas. As próprias crianças têm consciência que preferiam brincar durante mais tempo, evidenciando que esta é uma necessidade, que importa responder. As crianças também revelaram que ao brincar aprendem, e que é uma dimensão importante uma vez que transporta consigo inúmeros benefícios, permitindo que: experimentem a realidade; façam escolhas de livre e espontânea vontade; interajam socialmente e partilhem significados; aprendam a conhecer o mundo; têm liberdade para serem autónomas, criativas; tomam decisões; exploram; aprendem valores; formam a personalidade; aprimoram habilidades; resolvem problemas; valorizam-se; expressam as ideias e opiniões e assumem a responsabilidade e o controle das suas experiências.

Concluindo, o estudo permitiu dar resposta às questões iniciais da investigação: 1. O que a criança entende que é brincar; 2. Quais as conceções das crianças acerca do tempo em que não estão a brincar; 3. As crianças têm perceção de que aprendem enquanto brincam?. Há ainda que salientar que esta realidade, se aplica a estes dois contextos, porém esperemos que não se reproduza nos restantes. Penso que apesar das profissionais valorizarem o brincar, estas não têm conhecimento das diversas teorias educativas que o valorizam, para o integrarem nas suas condutas. Considero, portanto, que o brincar ocupou um espaço injusto e que a este direito não foi dada a respetiva importância. A falta de brincar na vida das crianças tem efeitos destrutivos, por isso, é crucial incluí-las nas conversas para partilharem as suas perspetivas, podendo informar não só os problemas que afetam as suas vidas, mas também as estratégias que a sociedade deve conceber para dar resposta (Nicholson, Kurnik, & Ufoegbun, 2015). Em vista dos factos apresentados, somos levados a concluir que é imprescindível que todos se consciencializem que é da responsabilidade dos adultos suportar o direito a brincar.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador. Os investigadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que são estudados a partir da perspectiva dos participantes. Este tipo de pesquisa “ilumina”, esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos” (Godoy, 1995, p.63). Estamos perante a essência da investigação qualitativa, contudo, há que referir que todo este processo nem sempre foi fácil e transparente no estudo aqui apresentado. Em muitos momentos este também foi “invisível” para mim como investigadora, dada a sua complexidade. Todavia, quando me comprometi com um estudo com esta metodologia, comprometi-me com “um percurso de análise sujeito à novidade que o vaivém entre os dados e a análise pode trazer, e que inclusivamente pode exigir a reformulação das análises já efetuadas anteriormente” (Eugénia & Maia, 2001), revelando-se um caminho muitas vezes nublado mas que esta metodologia ajudou a “iluminar”, a fim de transparecer fielmente as concepções das crianças. A possibilidade de a investigação ter decorrido nos próprios contextos das crianças revelou-se essencial, permitindo que estas reconstruíssem facilmente e da forma genuína que as caracteriza, as suas experiências *in loco*, refletissem sobre elas e lhe atribuísem significados.

Como podemos refletir neste estudo, brincar tem sido considerado “o modo característico do comportamento humano, uma expressão do espírito natural da infância e portanto, uma definição chave que caracteriza a criança” (Fromberg & Bergen, 2006, como referido em Kernan, 2007). Sendo um comportamento espontâneo das crianças, que tão bem as define, contribui não só para garantir o seu bem-estar, mas também para atribuírem significado às suas experiências. Assim, ao pensarmos sobre como podemos respeitar o brincar, é essencial não só assumir que este assunto é intrínseco e ligado à aprendizagem, mas acima de tudo promover contextos e experiências para as crianças contactarem com diversas oportunidades de brincar, para compreender o mundo. Melhorar a qualidade de tempo e espaços para brincar torna-se essencial (Kernan, 2007). É fundamental que brincar seja parte integrante dos currículos, estando presente no quotidiano das crianças, não só nas instituições de ensino mas também nas suas casas. Faria todo o sentido incluir este assunto até na formação dos(as) educadores(as) e professores(as), para que sejam

capacitados a defender a importância e inclusão do brincar, na educação das crianças. Precisamos de ser responsabilizados, de forma a oferecermos condições para dar resposta aos direitos das crianças. Clark (2005) elucida-nos que as crianças seriam melhor servidas por alterações políticas e práticas caso permanecermos alerta para as suas diferentes perspetivas e interesses, assim como as suas necessidades. As crianças têm capacidade para refletir e falar sobre as suas vidas, tomar decisões e contribuir para a qualidade das suas experiências, apenas temos que as ouvir. Infelizmente, o panorama atual da sociedade, que reflete o frenesim da vida das famílias, deixam de lado o brincar na vida das crianças.

Cada vez mais há uma propensão para encarar e forçar as crianças a crescerem depressa e capacita-las para o futuro, pois, “apesar do brincar ser amplamente visto como benéfico para o desenvolvimento, a grande tendência na educação pública em países industrializados tem sido a de se concentrar em ensinar habilidades académicas específicas” (Smith, 2003, p.48). Torna-se fundamental que os(as) educadores(as)/ professores(as) reflitam acerca das suas práticas e sobre a (não)integração que fazem do brincar, tenham conhecimento de diferentes teorias educativas que atribuem valor ao brincar, com o intuito de criarem as suas próprias conceções, para sustentarem as suas ações, tendo inerente uma intencionalidade educativa que respeite os direitos das crianças, tenha em conta os seus interesses e que favoreça a sua autonomia e criatividade. A realização deste relatório permitiu que também eu, como futura educadora/professora, esclarecesse as minhas próprias representações acerca do brincar, aprofundasse o meu conhecimento tanto pessoal como profissional, e refletisse sobre as condutas que quero seguir. Foi uma influência na minha atitude, postura e futura ação pedagógica, que pretendo que seja adequada, competente e consciente. Reconhecendo que a minha formação está inacabada, este foi um percurso de constante ampliação das minhas competências, nomeadamente: saber realizar um estudo; escutar as crianças; ter um olhar atento; lidar com o imprevisto; resolver problemas; refletir constantemente e, fundamentalmente a adotar uma atitude investigativa. Termino proferindo que, proporcionar um contexto com experiências efetivas de qualidade e com significado para as crianças, onde brincar é uma realidade, corresponde a um direito e privilégio de ser criança, sendo obrigação de nós adultos proporcionar-lhe essa oportunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Clark, A. (2005). *Ways of seeing: using the Mosaic approach to listens to young children's perspectives*, in Clark & Moss (eds.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, 29-49.
- Clark, A. (2007). *Early Childhood Spaces: involving young children and practitioners in the design process*. Bernard van Leer Foundation, The Hague.
- Clark, A. (2010). *Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives*. *Community Psychol*, 46, 115-123.
- Clark, A.; Mcquail, S. & Moss, P. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting With Young Children*. Research Report 445. London: Department for Education and Skills.
- Clark, A. & Statham, J. (2005). *Listening to Young Children: Experts in their own lives*. *Adoption & Fostering*, 29, 1, 45-56.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16, 2, 221-236.
- Chueke, G. & Lima, M. (2012). Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. *Revista Espaço Académico*, 128, 63-69.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Universidade de Aveiro
- Coelho, A. & Vale, V. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de Educação de Infância. *Revista Observatório*, Palmas, 3, 6, 316-337.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). *Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria*. *Qualitative Sociology*, 13,1, 1-19.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Craveiro, M. (2007). A investigação e a sua metodologia, 2, 202-249. Disponível em: <https://www.repositorio.esepf.pt>

Dantas, C.; Leite, J.; Lima, S. & Stipp, M.(2009). Teoria Fundamentada nos dados- aspetos conceituais e operacionais. *Revista Latino-am Enfermagem*, 17, 4, 139- 146.

Davolvo, M.; Lana, R. & Silveira, A. (2008). Métodos Quantitativos e Qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica e Aplicada*, 2, 4, 1-13.

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa: Climepsi Editores.

Fernandes, M. (2001). *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Universidade do Minho.

Gasque, K. (2007). Métodos para a pesquisa em Ciências da Informação. In C.4 *Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória* (pp. 83-118). Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br>

Glaser, B. & Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.

Godoy, A. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35, 2, 57-63.

Gosso, Y. & Carvalho, A. (2013). Play and cultural contexto. *Encyclopedia on early childhood development*. Universidade de São Paulo, Brasil.

Hoisington, C. (2007). Let's Play! Using Play- Based Curriculum to support children's learning throughout the demais. *Excelligence learning corporation*.

Kerman, M. (2007). Aistear: Play as a context for early learning and development. *NCCA*.

- Lohmander, M. & Samuelsson, I. (2015). Play and learning in early childhood education in Sweden. University of Gothenburg, Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8, 2.
- Lopes, C. (2016). Brincar social e brincar espontâneo na educação de infância. Universidade de Aveiro.
- Magnani, E. & Branco, B. (2016). Brinquedoteca: Ambiente de (re)aprendizagem. *Revista Unifamma*, 2, 1-21.
- Ministério da Educação. (2009) Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº46/86, de 14 de outubro.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Moyle, R. (2006). A excelência do brincar. Porto Alegre: Arimed, 10-20..
- Neves, J. (1996). Pesquisa Qualitativa- Características, Usos e Possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, 1, 3, 1-5.
- Nicholson, J.; Kurnik, J. & Ufoegbune, V. (2015) Desconstruindo o discurso de adultos e crianças em brincadeiras infantis: ouvindo as vozes das crianças. *Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância*, 186, 10, 1669-1686.
- Piaget, J. (1978). A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação (3ª edição; trad. Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Zahar Edições.
- Resende, R. (2016). Técnica de Investigação Qualitativa: ETCI. *Journal of Spot Pedagogy & Research*, 2, 50-57. Disponível em: <https://www.researchgat.net>
- Rodrigues, L. & Galvão, D. (2014). Perspetivas parentais sobre o contributo do brincar no desenvolvimento da criança. *INFAD Revista de Psicologia*, 1, 1, 69-78.
- Samuelsson, I. & Carlsson M. (2008). The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 6, 623-641.

Samuelsson, I. & Pramling, N. (2013). Play and learning. *Encyclopedia on early childhood development*. Department of Education, Communication and Learning, University of Gothenburg, Sweden.

Santos, E. (2004). Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Silva, E. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, 77-99.

Smith, P. (2003). Play. *Encyclopedia on early childhood development*. University of London, United Kingdom.

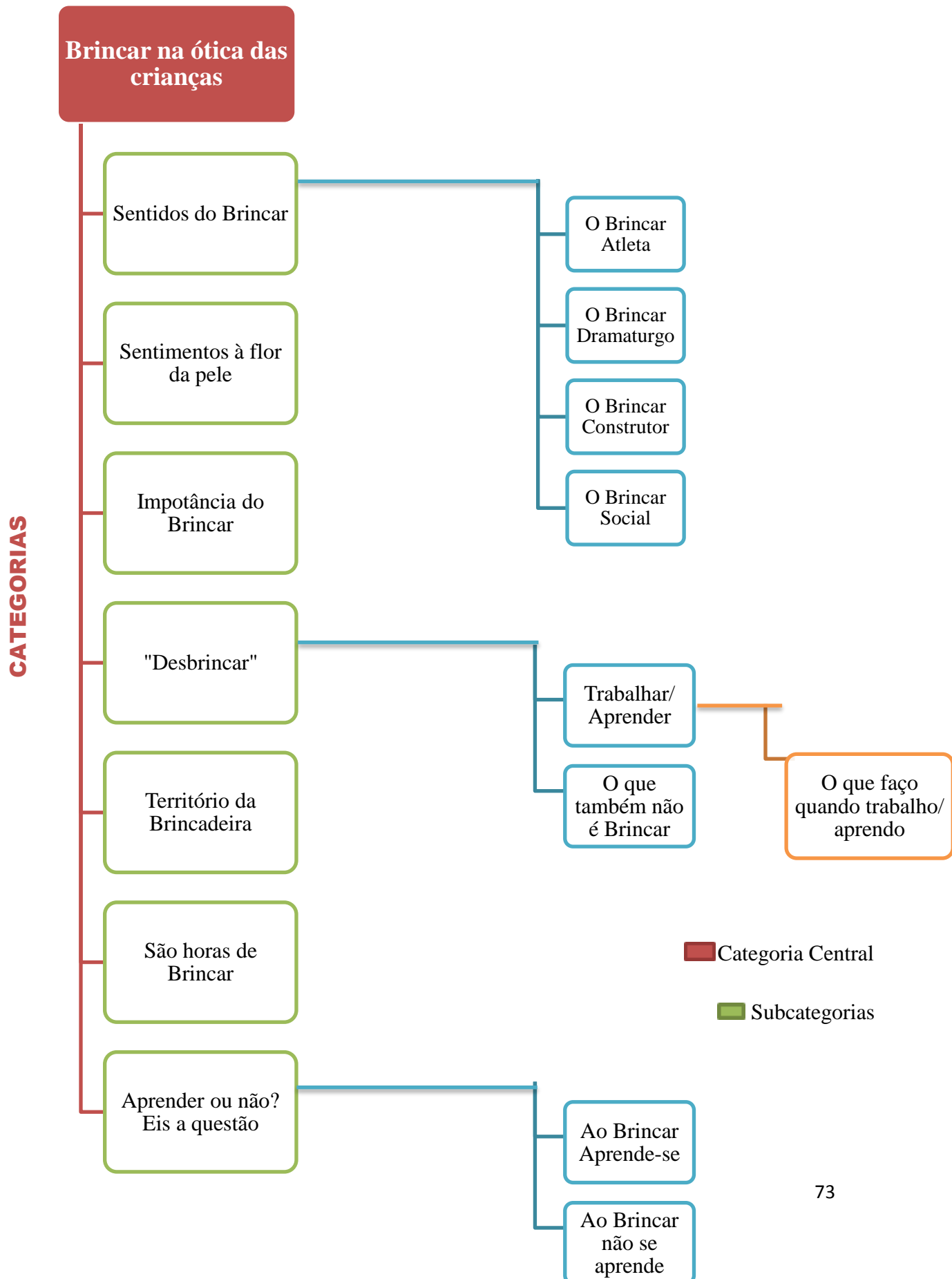
Smith, P. & Pellegrini, A. (2013). Learning through play. *Encyclopedia on early childhood development*. University of London, UK, University of Minnesota, USA.

Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. Em Associação de profissionais de Educação de Infância: Cadernos de Educação de Infância, nº98. Lisboa: APEI

Yelland, N. (2011). Reconceptualising play and learning in the lives of young children. *Australian Journal of Early Childhood*, 36, 2.

ANEXOS

Anexo 1. Esquema conceptual das categorias



Anexo 2. Questões orientadoras das entrevistas

- Como é que as crianças definem o brincar?

- O que fazem enquanto brincam?
Como brincam?
Com o que brincam?
Com quem brincam?

- Quais os aspetos que emergem da descrição que as crianças fazem das suas experiências ao brincar?
Que acontecimentos?
Que reflexões?
Que conceções?

- Quais os locais onde as crianças brincam?

- O que fazem as crianças quando não estão a brincar?

- Que oportunidades lhes são proporcionadas?
O brincar está incluído no currículo?
Qual a sua relevância?
Quais os constrangimentos?

Anexo 3. Pedido de consentimento informado

Consentimento Informado

Eu, Mariana de Sousa Dias, estagiária do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar a sua autorização para o registo áudio, vídeo e fotográfico do seu educando.

Os registos por mim realizados serão para uso exclusivo numa investigação, para elaboração do relatório final de mestrado, não acarretando riscos para a criança e serão visualizados apenas pelos investigadores envolvidos, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato da criança.

A participação da criança é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento.

Qualquer dúvida ou problema poderá contactar-me através do telemóvel 91*****ou contactar a educadora responsável pelo seu educando.

Eu _____, abaixo assinado, declaro ter compreendido a informação que me é prestada e autorizo enquanto tutor legal _____ e _____ encarregado de _____ educação da criança _____ a utilização do seu registo áudio, vídeo e fotográfico no contexto e para os fins acima descritos.

Contacto:

Coimbra 3 de Junho de 2016

Assinatura do Encarregado de Educação

Anexo 4- Exemplo de Microanálise (Identificação dos Incidentes)

Excerto Entrevista Júlia abril, 2017

(...) Investigadora- Aprender?! Boa! E o que é que tu fazes quando aprendes?	<i>Aprender</i> <i>Alcançar objetivos</i>
J- Quando eu aprendo sinto que consegui alcançar uma coisa que que antes não conseguia.	<i>Superação</i>
Investigadora- Como assim, podes explicar melhor?	
J- Por exemplo: Eu, no segundo ano não fazia contas com dois andares e não conseguia fazê-las. E agora quando eu passei para o terceiro anos aprendi e fiquei orgulhosa porque consegui alcançar a sabedoria de conseguir fazer as contas com dois andares.	<i>Aprender</i> <i>Orgulho</i>
Investigadora- Muito bem! Então e quando tu não estás a aprender, estás a fazer o quê aqui na escola?	
J- Bem, se eu não estiver a aprender estou a brincar,	<i>Brincar</i>
se não estiver a brincar, estou a fazer nada e a imaginar coisas só minhas secretas.	<i>Imaginar</i>
Investigadora- Então e para ti o que é que é brincar Júlia?	
J- Para mim brincar é aprender enquanto nos divertimos.	<i>Aprender</i>
Investigadora- Aprender enquanto te divertes?!	<i>Diversão</i>
Então e o que é que tu aprendes quando estás a brincar?	
J- Ah, consigo aguçar mais a minha imaginação... <i>imaginação</i>	<i>Aguçar</i>
Investigadora- Sim... <i>Imaginação</i>	
J- ... de modo a poder ter mais imaginação para por exemplo escrever livros ou... fazer filmes, ou teatros.	<i>Escrever livros</i> <i>Filmes</i>

(Continua...)

Anexo 5. Exemplo Memorando

Percurso efetuado até aqui: 22 de novembro de 2016

□ Inicialmente procedi à leitura de artigos sobre o tema “Brincar”, sendo fundamental estar dentro do assunto para começar este estudo e saber para onde me direcionar. Seguiu-se uma pesquisa sobre a Abordagem Mosaico, onde elaborei resumos, de forma a compreender como implementar este método e qual o seu interesse.

□ Implementei a Abordagem Mosaico quando decorreu a minha experiência de estágio no pré-escolar, com um grupo de 11 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Para tal, foram realizadas entrevistas, tours, o mapa da tour, bem como o tapete mágico.

□ Posto isto, pesquisei informação sobre tratamento de dados e análise de conteúdo, debruçando-me especialmente sobre a Grounded Theory, elaborando um resumo sobre a mesma.

□ Transcrevi todas as entrevistas para suporte word.

□ Tentei organizar e sistematizar os dados recolhidos nas entrevistas, contudo, concluo que seria interessante implementar a mesma abordagem no primeiro ciclo.

□ Quanto à minha primeira análise dos dados, as principais conclusões que retiro são: - o que a maioria das crianças mais gosta de fazer no jardim é brincar; a maioria refere que quando não está a brincar, está a trabalhar; as crianças afirmam que aprendem enquanto brincam; a maioria considera que brincar é importante; as emoções associadas ao momento de brincar são maioritariamente positivas; todas as crianças gostavam de brincar mais tempo no jardim. Neste sentido, consigo identificar aqui algumas categorias/ dimensões, uma vez que surgem na conversa regularmente, nomeadamente: o brincar; o que é brincar; o que não é brincar; brincar como interação social; brincar associado ao prazer; aprendemos ao brincar?; a importância do brincar; o tempo destinado ao brincar.

-As minhas maiores dificuldades: encontrar literatura sobre o brincar; tratar os dados recolhidos e, principalmente, não estar a conseguir conciliar como pretendia o estágio, com o mestrado e o relatório final.

Anexo 6. Exemplo memorando

Síntese sobre Artigo de Ingrid Pramling (2013)

Este artigo tem como objetivos fundamentais analisar a educação de infância em termos do brincar e da aprendizagem, elaborar conclusões acerca de vários anos de pesquisas e, finalmente propor uma pedagogia sustentável para o futuro, que se centra no brincar conjuntamente com a aprendizagem. Esta constitui uma abordagem de educação de infância alternativa (pedagogia do desenvolvimento), tendo por base pesquisas recentes sobre brincar e a aprendizagem.

Percebemos que, de uma forma geral, a educação das crianças é estruturada a fim de promover a aprendizagem e não o brincar. Contudo, segundo Pramling, o pré-escolar é frequentemente associado ao brincar, em vez de aprender, do ponto de vista da criança. Sendo o brincar posto de lado no início da educação infantil, verificamos agora o oposto: em vários países do mundo, o brincar é de maior importância nos seus currículos. Após nos serem dados exemplos de duas situações com crianças, no artigo, conclui-se que, quando as crianças agem, não separam o brincar de aprender. As crianças que se envolvem em pedagogias onde se integra o brincar e aprender, não fazem uma distinção entre eles.

Neste artigo temos contato com alguns estudos extremamente relevantes, onde se entende o brincar como: uma forma de a criança dar sentido ao seu mundo; de criar conhecimento quando brincam; dá-lhes oportunidades de controlar o que está a acontecer (autocontrole); desenvolvem o que já sabem; cooperam e relacionar-se com os amigos- socializam; dão significado e utilizam os objetos de uma forma que é significativa para elas; tomam consciência das perspetivas das outras crianças; momento onde surgem “improvisos onde não há manuscrito”.

Assim, compreende-se que o jogo coloque grandes exigências sobre a capacidade das crianças. As perspetivas têm vindo a mudar e uma série de abordagens apareceram. Neste sentido, o artigo apresenta um breve resumo das seguintes pedagogias: Froebel, Montessori, Pedagogia Diálogo, Reggio Emilia e High/ Scope. Todos estes programas concordam que as crianças aprendem de forma

ativa e dão importância aos valores. Afirmar-se haver um novo paradigma universal de desenvolvimento, onde as experiências da criança se tornam centrais, influenciado pelos direitos das crianças. O pensamento da criança como ser ativo fez com que as pessoas se questionassem sobre como é que as crianças aprendem, deste modo, noções como brincar, integridade, motivação, autocontrole, criança ativa, foram centrais. A qualidade no pré-escolar é espelhada quando no currículo são trabalhadas as brincadeiras e como os temas das brincadeiras são aproveitados pelos educadores para o currículo. Estudos também indicam a necessidade de o brincar e a aprendizagem serem integrados e se relacionarem na educação. Organização do processo de aprendizagem das crianças significa interligar atitudes, conhecimento, interação e ambiente como uma totalidade.

Este artigo pretende defender a necessidade de analisar as semelhanças de brincar e aprendizagem, sendo estas: a experiência da criança como um ponto de partida; o discernimento; a simultaneidade e a variação (que são a fonte do brincar e aprender) como fatores chave e a metacognição. Esta pedagogia deve ser diferente da tradicional. Uma das principais características do que Pramling intitula pedagogia do desenvolvimento “é que um dos papéis do professor é direcionar a atenção das crianças para os objetos de aprendizagem que pretende que as crianças desenvolvam um atendimento sobre ele, assim o conhecimento torna-se uma relação entre a criança e o seu mundo”. A dimensão vital do jogo e da aprendizagem é a criatividade, assim, toda a aprendizagem é uma questão de criar algo novo para o indivíduo, ou seja, experimentar algo novo ou de forma diferente. A noção de atenção plena e de possibilidades é outra dimensão comum tanto no jogo como na aprendizagem. Levando a sério estas noções significa reconhecer e fazer uso da estreita conexão entre brincar e aprender. Os educadores devem por isso dar espaço à improvisação, interação e escutar as crianças.

Concluindo, as metas para a educação infantil, são definidas nos currículos e na mente dos educadores. Isto significa que a forma como ele constrói o ambiente (que deve ser rico e desafiador) e o tipo de experiências que proporciona, são decisivas para a aprendizagem das crianças e constituem oportunidades para eles construírem o seu sentido do mundo. Para tal, o educador deve ser capaz de entrar em sintonia com o mundo da criança e o seu papel é crucial para a aprendizagem e

para o brincar, na medida em que: deve dar apoio e inspiração, desafiar, e incentivar a criança, devendo estar em contante interação com esta. Dar espaço para a criatividade das crianças, fazer escolhas, tomar iniciativas e reflexões.

Em suma, o presente artigo propõe uma pedagogia sustentável que pretende não separar a aprendizagem do brincar, baseando-se nas semelhanças, a fim de promover a criatividade nas gerações futuras.

Anexo 7. Memorando sobre a categoria que diz respeito ao que não é brincar

Tendo que conta que o presente estudo pretende compreender as perspetivas das crianças, interpretando a forma como agem, como decifram o que as rodeia, assim como os significados que atribuem, esta categoria, apesar de ainda não ter nome, refere-se ao que as crianças não consideram brincar. Esta é mais uma categoria que se sustenta nos dados, construída de raiz, visto que a finalidade não é testar categorias já existentes.

Neste sentido, a presente categoria surgiu uma vez que as crianças do estudo, para explicarem o significado de brincar, no seu discurso deram alguns exemplos do que consideram não ser brincar. Foram, então descritas ações do que as crianças fazem enquanto não estão a brincar. No grupo do pré-escolar, apenas uma criança referiu que passa o dia todo a brincar. Os restantes elementos definem os momentos em que não brincam como “trabalho”. A educadora também acentua esta ideia, dividindo os momentos do dia, por exemplo, quando as crianças estão a brincar nos cantinhos e esta pretende que façam alguma atividade nas mesas, solicita às crianças: “agora vamos trabalhar”, separando o brincar do “trabalho”. Tal facto contribui para que se transmita esta conceção às crianças.

Relativamente ao grupo do primeiro ciclo, em vez de definirem os momentos em que não brincam como “trabalho”, referem que estão a “aprender”. Este grupo de crianças brinca apenas entre as aulas, quando estão nos intervalos. Tendo em vista o exposto, leva-nos a refletir que quando as crianças não estão com tarefas direcionadas pelos adultos, consideram que estão a brincar. Dadas estas evidências, surgem uma outra categoria onde as crianças explicitam o que fazem quando estão a “trabalhar” ou a “aprender”.

No pré-escolar, as crianças enquanto trabalham referem que fazem tarefas a pedido da educadora: cortar, colar, desenhar e fichas no livro. Há que salientar que este grupo já tem um manual de atividades do pré-escolar, para exercitar habilidades relacionadas com matemática e português- aqui está refletido o interesse em trabalhar conteúdos académicos, quanto mais cedo melhor, na perspetiva da educadora. Neste tipo de atividades as crianças não consideram que estão a brincar.

Quanto ao primeiro ciclo, as crianças quando estão a aprender mencionam que: a professora explica, fazem exercícios e trabalham no livro. Mais uma vez, as atividades direcionadas pelo adulto não são consideradas brincar.

Para as crianças, para além de aprender e trabalhar, estar sozinho, ver televisão, as refeições e “não fazer nada” também não é brincar.

Anexo8. Processo da implementação da Abordagem Mosaico



Fig 13/ 14/ 15. Sequência do registo fotográfico da tour de uma aluno do 1º CEB, na qual mostrava o local favorito para brincar à investigadora. A criança escolheu concretizar a entrevista nesse mesmo local.



Figura 17. Realização do registo gráfico da Tour, através da concretização dos mapas.



Figura 18/19/20. Escolha e apresentação dos materiais recolhidos, para posterior análise e discussão na manta mágica.